

Maria Goretti da Cunha Moreira Trindade Martins

2º Ciclo de Estudos em

Ensino do Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no
Ensino Básico e Ensino Secundário

**O Léxico, estratégias de alargamento na LM e na LE no Ensino Básico e
Secundário**

Setembro 2013

Orientador: Professora Isabel Margarida Duarte

Coorientador: Doutora Pilar Nicolás

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

O Léxico, estratégias de alargamento na LM e na LE no Ensino Básico e Secundário

Maria Goretti da Cunha Moreira Trindade Martins

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

Professora orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Coorientadora: Doutora Pilar Nicolás

Porto

Setembro 2013

PENSAMIENTO

A propósito das palavras...

“Tenía cinco años cuando mi abuelo el coronel me llevó a conocer los animales de un circo que estaba de paso en Aracataca. El que más me llamó la atención fue una especie de caballo maltrecho y desolado con una expresión de madre espantosa. “Es un camello”, me dijo el abuelo. Alguien que estaba cerca le salió al paso. “Perdón, coronel – le dijo - . Es un dromedario”. Puedo imaginarme ahora cómo debió sentirse el abuelo de que alguien lo hubiera corregido en presencia del nieto, pero lo superó con una pregunta digna:

-¿Cuál es la diferencia?

- No la sé – le dijo el otro -, pero este es un dromedario. (...)

Aquella tarde del circo volvió abatido a la casa y me llevó a su sobria oficina con un escritorio de cortina, un ventilador y un librero con un solo libro enorme. Lo consultó con una atención infantil, asimiló las informaciones y comparó los dibujos, y entonces supo él y supe yo para siempre la diferencia entre un dromedario y un camello. Al final me puso el mamotreto en el regazo y me dijo:

- Este libro no solo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

Era el diccionario de la lengua, sabe Dios cuál y de cuándo, muy viejo y ya a punto de desencuadernarse. Tenía en el lomo un atlas colosal, en cuyos hombros se asentaba la bóveda del universo. “Esto quiere decir – dijo mi abuelo – que los diccionarios tienen que sostener el mundo”. (...)

En realidad, todo diccionario de la lengua empieza a desactualizarse desde antes de ser publicado, y por muchos esfuerzos que hagan sus autores no logran alcanzar las palabras en su carrera hacia el olvido. (...)

Y [su] destino podría ser menos efímero (...) si se descubre a tiempo que no hay nada más útil y noble que los diccionarios para que jueguen los niños desde los cinco años. Y también, con un poco de suerte, los buenos escritores hasta los cien.”

Gabriel García Márquez, *in* Prólogo, *Clave, Diccionario de uso del español actual*

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes e que estruturam a minha vida.

Ao meu Pai, por estar sempre presente e me proteger desde o seu cantinho no céu;

À minha Mãe, por todo o apoio, incentivo e todo o amor que só um coração de mãe pode dar;

Ao meu Marido, pela compreensão, ajuda e amor inabaláveis;

Ao meu querido filho Diogo, meu tesouro, por ser “[o] valor mais alto [que na minha vida] se alevanta”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com muito carinho, a todos quantos direta ou indiretamente contribuíram para a prossecução deste meu trabalho.

Agradeço, em especial, à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e à Professora Pilar Nicolás pela partilha dos seus saberes, pelo incentivo constante, pela disponibilidade que manifestaram e pelo sorriso amigo que sempre luziram.

Agradeço, de modo muito terno, aos amigos Cunha (Dra. Ana Maria, Dr. Daniel, Daniela, e Kelinha), não só pelo estímulo e apoio a nível profissional, mas particularmente pela genuína e grande amizade que nasceu muito antes de tudo e nos permite, qual família, partilhar os momentos importantes das nossas vidas. Por tudo, obrigada!

Agradeço também a duas colegas de andanças, Andreia Ventura e Isabel Castro, porque pelas horas e caminho percorrido em conjunto, se tornaram duas verdadeiras amigas para a vida!

RESUMO

Este trabalho corresponde ao final de uma etapa acadêmica e a escolha do tema foi motivada pela constatação da escassez do capital lexical dos nossos alunos, principalmente no que à LM diz respeito. Ele pretende fazer uma reflexão sobre o léxico e deixar algumas propostas para o ensino explícito do mesmo.

Assim, o nosso trabalho divide-se em três partes concretas.

A primeira, correspondente ao Capítulo I, diz respeito a uma contextualização de cariz mais teórico onde pretendemos dar não só nota do papel do léxico na oralidade e na escrita, fazendo para isso uma breve contextualização histórica, mas também concretizar os conceitos de *léxico* e *vocabulário* e referir processos de alargamento do léxico.

A segunda parte, correspondente ao Capítulo II, resulta do trabalho prático do nosso estágio pedagógico e podemos subdividi-la em três momentos.

Num primeiro momento, para além de fazermos a caracterização da escola e do nosso núcleo de estágio, expomos algumas das atividades que tivemos oportunidade de aplicar ao longo do ano letivo.

Posteriormente, fazemos uma análise / reflexão das atividades aplicadas, aferindo assim da sua adequação em termos da sua conceção e da faixa etária dos alunos a que se dirigiam.

Num terceiro momento, fazemos a sugestão de outras propostas pensadas por nós e com aplicabilidade a ambas as línguas. Estas sugestões pretendem ir ao encontro do objetivo do nosso trabalho: contribuir para o alargamento do léxico dos nossos alunos.

Por fim, na última parte do trabalho, a conclusão, fazemos um balanço aferindo da importância e dos reflexos do ensino explícito do léxico no desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Palavras-chave: Léxico, alargamento do léxico, consciência léxica, capital lexical.

RESUMEN

Este trabajo corresponde al final de una etapa académica y la elección del tema fue motivada por la constatación de la escasez del monto léxico de los alumnos, principalmente respecto a la LM.

El trabajo pretende hacer una reflexión sobre el léxico y hacer algunas sugerencias para su enseñanza explícita.

De esta manera, nuestro trabajo se divide en tres partes.

La primera corresponde al Capítulo I y comporta una contextualización de cariz más teórico donde queremos dar noticia no solo de la función del léxico en la oralidad y en la escrita, haciendo para eso una contextualización histórica, sino concretar los conceptos de *léxico* y *vocabulario* y aun referir los procesos de ampliación del léxico.

La segunda parte corresponde al Capítulo II, resulta del trabajo de nuestras prácticas pedagógicas y podemos subdividirla en tres momentos.

En el primero, además de hacer la caracterización de la escuela y del núcleo de prácticas, enseñamos un conjunto de actividades que aplicamos a lo largo del curso.

Posteriormente hacemos un análisis evaluando la adecuación de esas actividades teniendo en cuenta su diseño y la edad de los alumnos de las asignaturas en cuyas clases se aplicaron dichas actividades.

En un tercer momento, presentamos otras sugerencias creadas por nosotros y aplicables a sendos idiomas (portugués y español).

Por fin, en la última parte del trabajo, la conclusión, se hace un balance midiendo la importancia y la consecuencia de la enseñanza explícita del léxico.

Palabras-llave: léxico, ampliación del léxico, consciencia lexical, monto léxico.

ABSTRACT

This thesis matches the end of an academic stage and the choice of its theme was motivated by the effective realization of our students' mental lexicon, mainly regarding the mother language. It intends to offer a reflection on the lexicon and to leave some proposals for its thorough teaching.

Thus, our work is divided in three concrete parts.

The first, which matches Chapter I, concerns a more theoretical contextualization where we not only intend to take note of the lexicon's role in spoken and written language, we also want to define *lexicon* and *vocabulary* and refer lexicon broadening tactics.

The second part, matching Chapter II, is the result of our pedagogical internship's practical work, and is subdivided in three moments.

On the first, beyond describing the school and the internship's core, some of the activities we had the chance to apply throughout the school year are exposed.

Afterwards, an analysis / reflection on the applied activities is done, thus evaluating its adequacy regarding its conception and the target students' age group.

On the third and last moment, other proposals which we came up with are suggested, applicable to both languages. These suggestions intend to match the thesis' goal: contribute to the students' lexical broadening.

Lastly, on the final stage, the conclusion is presented, summarizing our work and pointing out the importance and the consequences of the thorough teaching of the lexicon.

Keywords: Lexicon, lexicon broadening, lexical conscience, mental lexicon.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVCR – Agrupamento vertical Clara de Resende

EI – Expressões idiomáticas

EE – Expressão escrita

EO – Expressão oral

CPH – Cidades Património da Humanidade

IPP – Introdução à prática pedagógica

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

NEE – Necessidades educativas especiais

PN – Programa nacional / Programas nacionais

QECRL – Quadro europeu comum de referência para as línguas

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O léxico na oralidade e na escrita	15
1 - Contextualização histórica do léxico	16
2 – Os conceitos de <i>léxico</i> e <i>vocabulário</i>	17
3 - Processos de evolução e de alargamento do léxico	18
CAPÍTULO II – O ensino do léxico na LM e na LE	22
1 – As competências comunicativas em LM e LE	23
2 – O contributo da plurissignificação da linguagem para o alargamento do léxico dos aprendentes de LM e/ou LE	25
2.1 – A polissemia	26
3 – A semântica lexical	27
3.1 – Relações semânticas entre palavras	28
4 – Quando o léxico da LM e da LE se entrelaçam	30
CAPÍTULO III – Contextualização da intervenção pedagógica	31
1 - Caraterização da escola	31
2 – O núcleo de estágio	33
3 - As turmas	33
3.1 – As turmas das disciplinas de Língua Portuguesa e Português	34
3.2. – As turmas da disciplina de Espanhol	35
CAPÍTULO IV – Intervenção didática	36
1 – O léxico nos Programas Nacionais	36
1.1 – Os programas de Português	36
1.2 – Os programas de Espanhol	38

2 – O ensino/aprendizagem do léxico e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)	40
3 – Propostas didáticas	41
3.1 – Disciplina de Língua Portuguesa	42
3.2 – Disciplina de Português	48
3.3 – Disciplina de Espanhol	52
4 – Reflexão	56
5 – Outras propostas	60
CONCLUSÃO	67
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

Este relatório surge na sequência da disciplina de IPP do Mestrado em Ensino do Português 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira (neste caso o Espanhol) no Ensino Básico e Secundário.

O tema do nosso trabalho *O léxico, estratégias de alargamento na LM e na LE no ensino básico e secundário* surgiu movido pela frequência com que ouvimos, no seio das comunidades educativas, o lamento dos professores, em especial dos que se dedicam ao ensino de línguas seja a língua materna (LM) seja a língua estrangeira (LE), no que diz respeito à escassez ou pobreza lexical dos alunos.

Efetivamente, verificamos que, ao longo dos tempos, os discentes têm sido expostos a uma condescendência que, ainda que naturalmente bem-intencionada, os lesa a vários níveis, nomeadamente no da aquisição de vocabulário.

Sabendo que o sucesso da comunicação passa pela eficácia do nosso discurso e este, por sua vez, depende da riqueza e assertividade do nosso vocabulário, pensamos que seria pertinente atender à forma como ensinamos o léxico e contribuímos para o enriquecimento do capital lexical dos nossos alunos.

Desta forma, propusemo-nos, neste trabalho, desenvolver algumas estratégias que, aliando o lúdico ao pedagógico, contribuíssem para esse enriquecimento.

Constatámos, no exercício docente do nosso estágio, que o ensino do léxico, embora contemplado pelos programas nacionais e valorizado pelo QECRL, ainda não ocupa em sala de aula um lugar de primazia, principalmente ao nível da LM. Esse lugar é ocupado pela preocupação com o ensino do funcionamento da língua quase como se não houvesse consciência de que, e citando Wilkins através de Anna Bartra, “*Sin gramática se puede expresar muy poco; sin vocabulario no se puede expresar nada.*” (2009, p. 435.)

Cremos que todos devemos ter claro que, numa escala hierárquica, o vocabulário funciona como a estrutura básica e a unidade mínima da gramática que, por sua vez, é a estrutura de uma língua.

Entendamos o **vocabulário** como o léxico aprendido, aquele que se trabalha em sala de aula e o **léxico** como o conjunto de palavras autónomas e não-autónomas armazenadas na mente do falante.

Importa, então, realçar que o papel que o léxico desempenha numa língua é o de organizador do sistema concetual porque nos permite identificar a palavra com o objeto que ela representa; é também um suporte da gramática uma vez que possibilita a estruturação da língua e contribui para especificar as relações entre palavras e complementos nas frases e nos enunciados; ao mesmo tempo, é um instrumento fundamental de comunicação em todos os âmbitos (social, pessoal, cultural e científico).

Neste sentido, e por sentirmos que o ensino do léxico da LM e da LE carece de tempo atribuído e estratégias que visem de forma eficaz o seu alargamento, apresentamos, na segunda parte do trabalho, algumas atividades que realizámos ao longo do ano letivo, seguidas de um momento de reflexão em que, avaliando o produto dessas atividades, aferimos da adequação e do resultado das mesmas. Já na parte final, deixamos algumas sugestões que poderão contribuir para o efetivo alargamento da enciclopédia lexical dos discentes.

Assim, partindo do princípio de que o léxico é um organismo vivo e como tal, passível de evolução, e conjugando a língua falada e a escrita com um conjunto de estratégias de alargamento e consciencialização do léxico, acreditamos que levaremos a bom porto a tarefa de desenvolver a consciência léxica e, por inerência, o capital lexical dos nossos alunos.

CAPÍTULO I – O léxico na oralidade e na escrita

A constituição da língua como objeto de estudo não tem nada de espontâneo. A primeira tentativa científica de descrição da língua como sistema de sinais teve o contributo de F. de Saussure, com o Curso de Linguística Geral (1916), o qual propõe um sistema de oposições concetuais que serve de base à maior parte dos trabalhos linguísticos modernos.

Tendo em conta o tema do nosso trabalho, cremos que é importante fazer uma análise do par de oposição entre língua / fala, um dos que mais importância teve para Saussure.

A língua é vista como um sistema fechado cujas unidades se definem umas em relação às outras, ou seja, consiste num código que, ao ser utilizado por sujeitos falantes, constitui a fala. Sendo assim, a língua é considerada um produto social, um contrato coletivo entre indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade e é exterior aos sujeitos que não têm o poder de a criar ou modificar. Já a fala, sendo um ato de vontade e inteligência, constitui a componente individual da linguagem.

Fala-se de linguagem assim que se considera um conjunto de símbolos, sejam eles desenhados, escritos ou falados, e que estejam encadeados entre si, consoante as regras frásicas. Assim, a linguagem é vista como um sistema cujo objetivo passa pela transmissão de uma mensagem de um emissor para um recetor. Tal mecanismo engloba um conjunto de modos de comunicação formalizados: a língua natural, linguagens artificiais ou outro qualquer tipo de código.

A linguagem é considerada como um sistema articulado e qualquer enunciado linguístico pode ser analisado tendo em conta dois níveis, já que na produção de cada língua, cada palavra se articula através de duas unidades que se complementam, mas que ao mesmo tempo se distinguem: o fonema (som emitido) e o morfema (forma mínima de significação – um prefixo ou um sufixo) ou o morfema e o sintagma (unidade numa organização da frase).

Várias escolas linguísticas contribuíram para a descrição da integração sistémica da linguagem humana, por exemplo, Saussure e L. T. Hjelmslev (os estruturalistas) dedicaram-se às oposições e às complementaridades nas distribuições de fonemas, morfemas, lexemas, etc., das quais resultaria o funcionamento do sistema linguístico.

De facto, quanto à aquisição da linguagem, a criança nasceria com a faculdade de falar, por exposição e contacto com outros falantes da língua que a acolhe, assim como quando nasce, possui também a faculdade de ver ou de ouvir. No entanto, a problematização da

aquisição do léxico na oralidade e na escrita remonta a vários séculos atrás e é importante perceber a sua origem, que se referirá no primeiro ponto deste capítulo.

1 - Contextualização histórica do léxico

Quando se fala no léxico presente na oralidade e na escrita de uma língua, há que retroceder até às origens da mesma. Ora, como se sabe, o latim esteve na base de todas as línguas românicas, nomeadamente o português.

O latim era a língua dos habitantes do Lácio. Esta estendeu-se a toda a Itália e a uma parte do Império romano. Língua essencialmente oral, isto é, concebida para ser falada, o latim foi definido como uma língua que pertencia aos camponeses, ou seja, uma língua mais apta para designar o concreto e não o abstrato. No entanto, por influência da filosofia e de escritores como Lucrecio, Cícero e, mais tarde, Séneca, o latim tornou-se uma língua mais abstrata e erudita.

De certa forma, pode afirmar-se que nunca se deixou de falar latim, já que nunca houve, de facto, uma rutura entre essa língua e as chamadas línguas novilatinas. Contudo, durante o séc. V, com o ataque dos povos germânicos, o Império entra em ruína e a sua unidade geográfica e cultural é destruída. Assim, pode admitir-se que, no séc. VI, a língua latina vem a diferenciar-se progressivamente em sistemas linguísticos, originando então as línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português, romanche, romeno, catalão, etc.). É nesta altura que se desenvolvem e consolidam as diferenças regionais. Tal como refere Joseph-Maria Piel “(...) na altura em que o latim se fragmentou, dando origem aos dialectos românicos, o seu léxico era constituído por um conjunto de palavras em que o elemento genuinamente itálico-latino só representava uma parte, embora a mais importante.” (Piel, 1989, p. 11.). Apesar desta evolução, o latim continuou a ser a língua dos eruditos até ao séc. XVIII, assim como a da religião católica.

Já mais tarde, quando grande parte da Península é ocupada pelos Muçulmanos, estes, com a sua língua árabe, modificam totalmente o curso da evolução linguística e apagam lentamente algumas das influências românicas. Segundo afirma Piel, “contam-se por várias centenas os vocábulos árabes, comuns, regionais ou antigos, que o português, antes ainda de merecer este nome, fez seus, adaptando na medida do possível os sons da língua semita ao

sistema fonológico próprio” (*Ibid*, 1989, p. 13). De facto, os árabes deixaram-nos uma série de vocábulos que compõem o nosso léxico, desde substantivos que designam cargos (como *alcaide* ou *alferes*), plantas (*alecrim*, *açucena*, *alfazema*...), animais (*alforreca*, *alacrau*, *javali*...), instrumentos de música (*adufe*, *rabeca*...), produtos agrícolas (*azeite*, *álcool*...) e ainda termos ligados à arquitetura (*chafariz*...) e às ciências (*algarismo*, *álgebra*...).¹

Poder-se-á dizer que, de entre as línguas românicas, o português (assim como o espanhol) foi uma das que mais partido tirou da língua latina. No entanto, para além do latim, a língua francesa influenciou também o português, sobretudo com termos pertencentes à lírica provençal, à moda francesa, à culinária ou mesmo à música. Para além do francês, tanto o italiano, o espanhol bem como outras línguas europeias, estão presentes no léxico português, através de estrangeirismos e neologismos. Contudo, não só as línguas românicas e germânicas se espelharam no português, pois graças aos Descobrimentos, a nossa língua foi além-mar e trouxe consigo termos orientais repletos de exotismo que ainda hoje usamos. Podemos considerar “A Índia [que] contribuiu, p. ex., com *bengala*, *andor*, *pagode*, *chita*, *xaile*; a China com *chá* e *chávena*; o Japão com *biombo* e *leque*; a África com *batuque* e *soba*, *ananás* e *inhame*; o Brasil com *mandioca* e *tapioca*; as Antilhas com *batata*, *cacau* e *tabaco*.” (*Ibid*, 1989, p. 15.)

Depois desta contextualização, vê-se o quão importantes foram o latim e várias outras línguas para a formação do léxico existente tanto no português como no espanhol e o quanto as vivências do quotidiano foram refletidas na oralidade e na escrita dessas mesmas línguas.

2 – Os conceitos de *léxico* e *vocabulário*

Será pertinente tentar clarificar estes conceitos, já que ambos suscitam ainda algumas inconsistências advindas da convergência dos seus significados. No entanto, e como já mencionamos na introdução do nosso trabalho, podemos considerar o **léxico** como o conjunto de palavras autónomas e não-autónomas armazenadas na mente do falante e o **vocabulário** como o léxico por ele aprendido. Logo, o vocabulário será como uma gaveta mais restrita que

¹ Os exemplos apresentados foram retirados de Piel, *Estudos de Linguística Histórica Galego-portuguesa*, 1989, p. 13.

encaixa no léxico. Quando falamos, por exemplo, de “léxico de um texto” ou “léxico de uma língua” percebemos que correlativamente, o primeiro tem uma amplitude menor do que o segundo e que o primeiro corresponderá mais à aceção de vocabulário.

Ainda assim, não raramente se faz convergir os dois conceitos, por exemplo quando mencionamos que determinada criança ou jovem têm “um vocabulário rico” ou “um léxico rico” estamos a referir-nos à mesma realidade. Consideramos as duas expressões corretas, mas introduziríamos um outro conceito (que usaremos bastante neste trabalho) que é o de “capital lexical” como sendo, segundo Inês Duarte, “o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos.” (Duarte, 2011, p. 9.)

Numa atitude de economia da língua, o léxico desempenha ainda uma função importantíssima e, embora pareça paradoxal, quanto mais amplo ele for, mais contribui para essa economia. Quando o falante tem um léxico bastante alargado e rico, fala melhor e mais sinteticamente, expressa-se de forma mais direta e mais assertiva, comunica com mais eficácia, usando menos paráfrases, porque conhece e domina a língua e, por isso, no momento de comunicar, faz escolhas mais acertadas e mais claras e, por inerência, mais bem-sucedidas.

3 - Processos de evolução e de alargamento do léxico

Com o Renascimento, surgiu uma série de poetas, historiadores, teólogos e críticos que tornaram o séc. XVI numa grande época. As palavras que vieram do latim clássico e do grego arcaico, introduzidas na língua portuguesa pelos homens do Renascimento, fizeram com que houvesse um aumento do léxico português, tal como da sua complexidade. Constatamos também que, com o aparecimento do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, dá-se o fim do português arcaico e inicia-se o português moderno que até aos nossos dias não parou de evoluir.

As palavras vão entrando no nosso léxico, evoluem, e às vezes acabam por se transformar em arcaísmos que caem em desuso e são substituídos por outras.

Mas quando falamos em “palavra” deveríamos atender às suas diversas definições que, como sabemos, variam segundo os autores e teorizadores.

Considerando o *Dicionário de Didáctica das Línguas*, 1983, podemos entendê-la como sendo:

- um radical e as suas desinências;
ou
- a que aparece nas entradas dos dicionários e, nesse caso ela pode abarcar uma ou mais unidades (ervilha-de-cheiro, dente-de-leão...);
ou
- a simples flexão ou desinência dotada de sentido, por ex.: o afixo “des” com o significado de negação (des + fazer);
ou
- a que a apresenta como a unidade que estabelece relações com o plano lexical e gramatical. (cf. Galisson, 1983, p. 538.)

Quanto a nós, abordaremos a palavra (ou *vocábulo* ou ainda *termo*) como uma base ou um todo formado por unidades lexicais dotadas de sentido o que nos leva a partilhar a crença de que não é possível dissociar o léxico da gramática.

À medida que os anos foram passando, como já foi possível constatar, as línguas foram adquirindo milhares e milhares de vocábulos que evoluíram, não só com a sua propagação mas também com a ajuda das gramáticas. Assim, ao surgirem novas palavras que constituem o léxico das línguas, formaram-se também famílias de palavras, isto é, conjuntos de palavras morfologicamente relacionadas. A partir daqui e contemplando a evolução, percebeu-se que de palavras ditas simples, podem formar-se outras palavras designadas por complexas; ou seja, a partir do radical de uma palavra, unido a um afixo, podem formar-se outras palavras. Fala-se, assim, do processo de formação de palavras, que contribuiu e continua a contribuir consideravelmente para a evolução e alargamento do léxico.

Os afixos, como sabemos, dizem respeito aos prefixos e sufixos que se juntam a uma forma de base, que pode ser constituída apenas por um radical, como é o caso da palavra *infeliz*, ou por uma sequência de radical e um ou mais afixos, como em *infelicidade*. É caso para referir que os prefixos, por norma, têm características constantes. Já os sufixos apresentam determinadas características como sendo sufixos de derivação (*felic* + *idade*); sufixos de avaliação, como o diminutivo (*cão* + *zinho*) ou o aumentativo (*cão* + *zarrão*) e sufixos de flexão (*livr* + *o* + *s*), etc.

Desta forma, verificamos que as palavras complexas são o resultado de um processo de formação por derivação ou composição.

A derivação, de acordo com o *Dicionário Terminológico* (2009), abrange um conjunto de “processos que envolvem adição de constituintes morfológicos.” (DT, 2009, p. 34).

Devemos, por isso, considerar:

- afixação (associação de um afixo a uma forma de base);
- prefixação (associação de um afixo à esquerda de uma forma de base);
- sufixação (associação de um afixo à direita de uma forma de base);
- parassíntese (associação simultânea de um afixo à esquerda e à direita de uma forma de base);
- conversão (integração de uma palavra numa nova classe gramatical sem alteração da sua estrutura morfológica – ex.: comer (verbo)/comer (nome));
- derivação não-afixal (criação de nomes, através do acréscimo de marcas de flexão nominal a um radical verbal – ex.: “abraç-> abraço”. (cf. DT, 2009, pp. 34-35).

Quanto à composição, trata-se de um “processo morfológico de formação de palavras que recorre à associação de duas ou mais formas de base.” (DT, 2009, p. 35.)

Neste caso, devemos considerar:

- composição morfológica (associação de um ou mais radicais a uma ou mais palavras, recorrendo normalmente a uma vogal de ligação - ex.: [agr] + i + [cultura]);
- composição morfossintática (associação de duas ou mais palavras – ex.: [surdo-mudo]. (cf. DT, 2009, p. 35.)

Assim, ao conhecermos os possíveis constituintes das palavras e das suas propriedades, temos a possibilidade de formar novos vocábulos.

Como tal, a formação e o aparecimento de novos termos não se esgotam, visto que a criação lexical abrange um vasto leque de mecanismos, como é o caso da acronímia (criação de uma palavra, lida como tal, a partir da junção das letras ou sílabas iniciais de diferentes palavras, por exemplo, *Inatel* - *Instituto Nacional de Aproveitamento dos Tempos Livres*); da

abreviatura – truncamento (criação de uma palavra pela eliminação de uma sequência no final da palavra de que deriva, por exemplo, *foto* - *fotografia*); da sigla (criação de uma palavra que se pronuncia sílaba a sílaba, a partir da inclusão apenas da letra inicial de cada uma das palavras que constitui a expressão, por exemplo, *PSP* - *Polícia de Segurança Pública*); da amálgama (palavra resultante da junção de partes de outras palavras, por exemplo, *diciopédia* - *dicionário* + *enciclopédia*); do empréstimo (palavras provenientes de outras línguas e adaptadas à nova língua, por exemplo, *futebol*) ou da extensão metafórica (contribui, significativamente, para o alargamento do léxico de uma língua e consiste na atribuição de uma nova interpretação semântica a uma palavra).

CAPÍTULO II – O ensino do léxico na LM e na LE

Se o objetivo do professor num sentido amplo do termo é conduzir um processo de ensino-aprendizagem que leve os seus alunos à obtenção do sucesso, o professor de idiomas (LM ou LE) deve estar ciente que esse processo passará pelo aumento do capital lexical dos discentes. Assim, iniciá-íamos esta reflexão com o argumento de Inês Duarte quando diz que

“as palavras são instrumentos poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical.” (Duarte, 2011, p. 9.)

Não poderia ser mais evidente, por isso, a necessidade do ensino do léxico quer na LM quer na LE, pois é exatamente através do recurso a ele que podemos comunicar e organizar raciocínios no sentido de expressar desejos, necessidades, sentimentos, ordens ou pedidos.

Quanto mais léxico o aluno tiver armazenado, tanto mais fluídas e prazerosas serão as aprendizagens e as aplicações que fará delas, porque mais facilmente identificará as entidades de que se fala e mais rapidamente exprimirá as suas ideias.

É importante que o professor de LM assuma como prioridade proporcionar aos alunos uma quantidade de léxico associado a informação gramatical, isto é, associado a processos que lhes facultem o conhecimento e a identificação das palavras. Eles deverão ir adquirindo competências que lhes permitam identificar a classe das palavras, saber se se flexionam e como, quais as unidades lexicais que promovem o surgimento de novos termos e que valor têm, a extensão lexical das palavras, as relações que podem estabelecer entre si, as relações semânticas que se lhes associam, redes ou mapas conceituais, enfim, um manancial de conteúdos que promovam uma efetiva tomada de consciência do léxico que vão adquirindo e consequentemente levem ao alargamento do seu capital lexical.

Já o professor de LE deverá, para além de todas estas preocupações, proceder a um exercício de seleção de léxico e avaliar o que necessitam os seus alunos. Deverá ter em conta o nível de língua, segundo o QECR, os interesses e os objetivos do curso e dos discentes.

De qualquer forma, esta seleção será sempre pertinente quer em LM quer em LE e, para que a aprendizagem tenha sucesso, deverá ter permanentemente em vista os destinatários e as suas características.

1 – As competências comunicativas em LM e LE

Face ao ato de comunicar, o falante é confrontado por um lado com a necessidade do conhecimento do mundo que o rodeia e por outro, com a necessidade de alcançar um determinado número de competências comunicativas.

Damo-nos conta de que, na primeira infância, adquirimos, de forma quase natural, um sem número dessas competências que nos permitem identificar os objetos com os seus referentes. Este fenómeno vai sendo enriquecido ao longo do tempo, graças às nossas vivências / experiências, à educação social e académica a que somos sujeitos e que nos permitirão uma acumulação de saberes propiciadores de, entre muitas outras situações, uma eficaz comunicação e interação com os nossos pares.

Segundo o QECRL, enquanto adultos, temos “uma imagem do mundo e dos seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da [nossa] língua materna.” (QECRL, 2001, p. 147.)

Ora é este “conhecimento do mundo” que o aprendente de LE também necessita de adquirir, desta vez em relação à realidade do país de uso da língua que se propõe aprender / falar / usar.

Ainda de acordo com o QECRL, “é de particular importância para o aprendente de determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.” (*Ibid*, p. 148.)

Neste sentido, a aprendizagem do léxico remete-nos para distintas vertentes, nomeadamente para a interculturalidade. É premente que o aprendente de LE tenha conhecimento de hábitos, tradições e cultura do país e dos nativos do país da sua língua meta.

Será, por exemplo, importante que um estudante de espanhol saiba o que habitualmente se come em Espanha e a que horas se realizam as refeições. Assim como é fundamental conhecer as formas de tratamento e, em consequência, saber dirigir-se aos seus interlocutores com a devida deferência, sem incorrer no risco de provocar ou cair em situações pouco agradáveis ou deselegantes. Ora, tudo isto está relacionado com o léxico que se possui na LE.

Por isto, constatamos que o aprender de uma língua não se limita à aprendizagem de listas de vocabulário, mas vai além desse saber. Exige também uma consciência intercultural que implica “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ (...)” (*Ibid*, p. 150.)

Na nossa perspetiva, o aprendente de LE deverá fazer, em paralelo, uma aprendizagem do léxico (selecionado mediante critérios como: faixa etária, nível de língua, interesses e objetivos dos aprendentes e do curso), da cultura do país e da pragmática da língua de estudo.

Esta aprendizagem também é, naturalmente, necessária e válida para o aprendente de LM. Mas, por norma, este sujeito fará essas aquisições num estágio de desenvolvimento mais precoce e simultâneo ao seu crescimento e à percepção que faz do mundo em que vive, tornando todo o processo mais “natural”, por aquisição e não, numa primeira fase, por aprendizagem explícita.

O QECRL sugere níveis em que se situarão os aprendentes de idiomas de acordo com o domínio que têm da língua e da cultura, isto é, de acordo com as suas competências comunicativas.

Destas, destacaríamos as que consideramos serem indispensáveis ao exercício de comunicação do aprendente e estarem mais estreitamente relacionadas com o tema do nosso trabalho. São elas a

- **Competência lexical** que “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais” (*Ibid*, p. 159.).

Isto significa que esta competência compreende o uso de expressões fixas onde se incluem, por exemplo, saudações (“Como está?” ou “Bom dia!”); expressões idiomáticas (“foi chão que deu uvas”); estruturas fixas como as interrogações retóricas que usamos frequentemente no quotidiano (“importa-se de fechar a porta?”) ou até expressões que, recorrendo ao uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo, exprimem o princípio da cortesia em situações comunicativas diárias (“Queria um café, por favor.”). É também nesta competência que se insere a capacidade de identificação da polissemia das inúmeras palavras dotadas de tal característica, por parte do falante/aprendente, tanto na LM como na LE;

- **Competência gramatical** que “pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os usar.” (*Ibid*, p. 161.);
- **Competência semântica** que “trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado.” (*Ibid*, p. 165.);
- **Competência sociolinguística** que “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua.” (*Ibid*, p. 169.);
- **Competência pragmática** que “diz respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas (...) e utilizadas para a realização de funções comunicativas.” (*Ibid*, p. 174.).

No entanto, não será demais referir que, mesmo em LM, se verifica que a exposição natural à língua não é suficiente para que o alargamento do reportório lexical dos alunos se processe. Para que seja efetivo, este carece de um trabalho explícito, faseado e preparado.

2 – O contributo da plurissignificação da linguagem para o alargamento do léxico dos aprendentes de LM e/ou LE

A plurissignificação da linguagem consiste nos diferentes sentidos que as palavras podem assumir. Como diz Aguiar e Silva (1984, p. 660.), “a palavra adquire dimensões plurissignificativas graças às relações conceptuais, simbólicas, imaginativas, rítmicas, etc., que contrai com os outros elementos que constituem o seu contexto verbal.” Ou seja, o seu significado depende da forma como é utilizada ou da situação / contexto em que é inserida.

Sendo assim, as palavras não apresentam um único significado, porque ao surgirem em determinados contextos, ganham novos sentidos, muitas vezes figurados, e repletos de valores afetivos ou sociais. Importa referir, portanto, que a palavra pode ser utilizada denotativa ou conotativamente. No primeiro caso, a palavra é empregue no seu sentido literal, aquele que surge no dicionário². Já no segundo, a palavra é utilizada com sentido

² Obviamente, devemos considerar que o dicionário comporta, também, vários significados para diversas palavras, por exemplo: “*beata* – mulher beatificada pela igreja; mulher extremamente dedicada às práticas religiosas(...); *pej. mulher que demonstra religiosidade por um comportamento puritano exagerado(...)*” (Houaiss, 2011, p. 339.)

diferente daquele que lhe é comum. Vejamos, então, as diferenças que ocorrem entre a denotação e a conotação:

- Na denotação, a palavra apresenta significação restrita. É utilizada com sentido literal. Aqui, a palavra é utilizada de modo objetivo e apresenta uma linguagem exata e precisa.
- Na conotação, a palavra apresenta uma significação ampla, que é gerada pelo contexto. Aqui, a palavra transmite sentidos que carregam valores sociais, afetivos e ideológicos. É utilizada de modo artístico e criativo, opondo-se ao lado objetivo da denotação. Logo, na conotação, a linguagem é expressiva e rica de sentidos.

É, por isso, importante que o falante adquira capacidade para identificar o fenómeno da plurissignificação na linguagem e alcance competências linguísticas que lhe permitam descodificar os diversos sentidos e contextos de uma mesma palavra. Tal como Faria afirma, “(...) uma palavra ocorre sob diferentes formas (...) [ela] constitui-se na associação do sentido que expressa com os sons que a formam e conhecer uma palavra implica, por conseguinte, saber o que significa e como é pronunciada.” (Faria, 1996, pp. 215-216.)

Nesta perspetiva, quando os falantes de uma língua conseguem descodificar os múltiplos significados que um vocábulo pode acarretar e demonstram domínio no seu uso, podemos dizer que eles revelam possuir competência lexical, semântica e até mesmo pragmática nessa língua.

2.1 – A polissemia

Segundo Amorim, a polissemia é a “característica semântica da maior parte das unidades lexicais que possuem vários significados, relacionados entre si (...) [como é o caso de] borracho (pombo novo; bonito; bêbado).” (Amorim, 2009, p. 258.)

Sendo assim, uma palavra diz-se polissémica quando possui vários significados, contendo uma mesma forma gráfica e fonológica. Consideremos agora, por exemplo, a palavra “*passarinho*”; ela pode ter mais do que um significado dependendo do contexto em que é aplicada. Vejamos:

- “A Rita tem um passarinho numa gaiola.”- (sentido denotativo)
- “A Rita é um passarinho a comer.” – (sentido conotativo)

No primeiro caso, o enunciador refere-se ao animal e no segundo faz uma representação metafórica, indicando o atributo de alguém que come pouco.

O falante (de LM ou de LE) com competência linguística que lhe permita a identificação deste fenómeno, torna-se um falante mais fluente e proficiente num contexto conversacional (quer na emissão quer na receção de mensagens) ou num contexto de expressão escrita.

3 – A semântica lexical

Sendo a semântica lexical “a disciplina linguística que se dedica ao estudo do léxico na sua dimensão significativa, procurando para tal identificar as diversas relações semânticas que se estabelecem entre as unidades lexicais”, ela abrange diversas realizações. (Amorim, 2009, p. 256.)

Todas essas realizações (expressões idiomáticas, expressões fixas, etc.) prestam um contributo relevante para o alargamento do léxico, na medida em que proporcionam variações ao nível do significado, ao nível da fonética ou da grafia que, uma vez identificadas e apreendidas pelo falante (seja de LM ou de LE), lhe providenciam um manancial lexical muito rico que certamente se refletirá na hora de participar nos atos comunicativos (tanto ao nível da produção como da descodificação).

As expressões idiomáticas, por exemplo, são definidas por Amorim como “expressão fixada pelo uso (...), cujo significado não pode ser inferido a partir dos significados dos seus componentes (não é composicional), funcionando como uma unidade lexical que é memorizada como um todo (...) [como por exemplo,] ter bichos-carpinteiros [ou] estar numa pilha de nervos.” (*Ibid*, 2009, p. 257.)

Estas expressões demonstram-nos que as unidades lexicais podem ser constituídas por não só uma palavra apenas, mas um bloco semântico que o aprendente / falante necessita de descodificar e que por isso terá necessidade de compreender, memorizar e incorporar no seu capital lexical. Conhecer mais expressões idiomáticas corresponde a ter mais hipóteses de

comunicar eficazmente, não só no que concerne à receção mas também à produção de discursos.

3.1 – Relações semânticas entre palavras

As palavras estabelecem entre si diversos tipos de relações semânticas. Podem ser de semelhança ou de oposição, conforme se tratar de palavras que sendo da mesma classe gramatical assumem um significado semelhante (sinónimo) ou oposto (antónimo).

Nos dois casos, pode fazer-se um escalonamento, isto é, podem distinguir-se os sinónimos como sendo totais (quando uma palavra substitui plenamente a outra em todos os contextos, tendo o mesmo significado) ou parciais (quando uma palavra substitui a outra, embora não em todos os contextos, porque o significado não é totalmente coincidente).

Do mesmo modo se podem distinguir os antónimos. Estes podem ser contraditórios (quando uma palavra é a negação plena da outra), contrários (quando para além de uma palavra ser a negação da outra, existe uma possibilidade intermédia) e conversos (quando a oposição das palavras implica que se proceda a uma alteração sintáctica da frase em que ocorrem), como poderemos ver exemplificado no quadro a seguir apresentado.

As relações semânticas também podem ser de hierarquia quando entre as palavras se verifica uma dependência hierárquica. Quando uma palavra representa uma classe ou grupo é denominada como hiperónimo e tem dependente de si os hipónimos, ou seja, os distintos elementos que formam esse grupo ou classe.

Há ainda as relações de inclusão que implicam o uso de holónimos, isto é, palavras que definem um todo que é composto por diversas partes que são os seus merónimos.

No âmbito ainda das relações semânticas, integram-se também as noções de campo lexical (como sendo um conjunto de palavras que se relacionam entre si através de um traço concetual comum, como é o caso de *verão*, *sol*, *calor*, *mar* que pertencem ao campo lexical de *praia*.) e a de campo semântico (como sendo, segundo escreve Amorim “um conjunto de sentidos que uma unidade linguística pode actualizar nos diferentes contextos em que pode ocorrer. [Por exemplo,] bola de futebol, bola de neve, bola de Berlim, estás uma bola!, etc.”). (Ibid, 2009, p. 262.)

Para sintetizar, veja-se o quadro:

Relações semânticas			Exemplos
Semelhança	sinonímia	total	escrever, redigir
		parcial	calamidade, desastre, adversidade, catástrofe, devastação
Oposição	antonímia	contraditória	casado / solteiro; macho / fêmea
		contrária	rico / pobre; preto / branco; bonito / feio; velho / novo; rápido / lento; seco / molhado
		conversa	comprar / vender; professor / aluno; tio / sobrinho; patrão / empregado
Hierarquia	hiperonímia > hiponímia		meios de transporte > avião, comboio, carro, autocarro, bicicleta aves > galinha, periquito, andorinha, águia
Inclusão	holonímia > meronímia		casa > janela, porta, chaminé, varanda árvore > tronco, raiz, ramo, galho, folha

(*Ibid*, 2009, p. 262., adaptado)

Todas estas relações, que são modos de organizar a informação lexical no nosso cérebro, concorrem para vários fins, entre eles o de facilitar a coesão textual de um enunciado.

Quando o aprendiz / falante de LM ou LE domina estas realidades, produz enunciados (orais ou escritos) de melhor qualidade, pois pode evitar repetições (através da substituição de termos por outros que lhes sejam semelhantes; usando hiperónimos para evitar enumerações, quando está a resumir textos, etc.) que se tornam indesejáveis, porque desleais, quando se contempla o texto / ato de fala no seu todo.

4 – Quando o léxico da LM e da LE se entrelaçam

Provenientes da mesma raiz (o latim), nascidos no mesmo período histórico, bem como nas mesmas áreas geográficas (a Península Ibérica), o português e o espanhol, ainda que tenham sofrido uma evolução diferente, desde cedo partilharam diversos traços linguísticos. Essa similitude torna-se visível numa grande quantidade de léxico que quase diríamos comum às duas línguas (por exemplo: “casa / casa”; “cinema / cinema”; “telefone / teléfono”; “batata / patata”; etc.).

No entanto, ela pode resultar contraditória e induzir em erro o falante/ aprendiz de ambas as línguas. É o que acontece quando ele se depara com os comumente chamados falsos amigos.

Designam-se como tal as palavras que possuem uma estrutura externa (grafia e pronúncia) muito semelhante relativamente uma à outra, mas cujo significado é completamente diferente (por exemplo: cena / cena; embaraçada / embarazada).

De mencionar que há autores, como Sanz Juez, (2007) que defendem que a classificação de “falsos amigos”, por implicar também um conhecimento da cultura e da realidade do país da língua que se estuda (seja o português, seja o espanhol), deveria incluir fenómenos de cariz cultural como é o caso de datas importantes que são usadas para dar nome a ruas ou instituições; diminutivos; provérbios ou expressões idiomáticas. Isto porque, tratando-se de expressões lexicalizadas, fazem com que os respetivos falantes sintam necessidade de as dominar na perfeição para que não incorram frequentemente em erro (cf. Sanz Juez, 2007).

Na senda do nosso trabalho, este seria o momento em que, uma vez mais, advogaríamos o domínio deste tipo de fenómenos como sendo uma forma reconhecida de alargamento do léxico dos aprendentes / falantes.

O aprendiz / falante de línguas tão próximas como o português e o espanhol, e exatamente devido a essa proximidade, veem o processo de ensino / aprendizagem de tais línguas acrescido de uma dificuldade maior: a de adquirir competência linguística (lexical e pragmática em particular) que lhes permita discernir estes fenómenos e evitar a colisão resultante do mau uso dos falsos amigos.

CAPÍTULO III – Contextualização da intervenção pedagógica

1 - Caracterização da escola

O estágio pedagógico inserido na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional” decorreu na Escola Secundária Clara de Resende. Esta escola está inserida no Agrupamento Vertical Clara de Resende (AVCR) que é constituído pela Escola Secundária com segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e por uma escola do Ensino Básico do primeiro ciclo, a Escola Básica João de Deus.

O edifício sede é o da Escola Secundária e fica situado na Rua O Primeiro de Janeiro, cidade e concelho do Porto.

A maioria dos alunos que frequenta este agrupamento reside no Porto, havendo, no entanto, alunos provenientes das zonas circundantes já que a cidade, para além de proporcionar diversas ofertas de serviços, é abastecida por vários meios de transporte, como o metro e múltiplas linhas de autocarros.

Embora as instalações da escola tenham já meio século de existência³, efeméride que aliás se comemorou ao longo do ano letivo, as referências que lhe são feitas continuam laudatórias. Inclusive, segundo o relatório da Avaliação Externa, realizado pela Inspeção-Geral de Educação em 2007, os edifícios apresentam um “bom nível de qualidade, segurança e conforto nos espaços físicos” (Relatório, p. 3.).

A organização deste Agrupamento é composta pelos Conselhos Geral, Pedagógico e Administrativo e Direção Executiva. O seu lema é *“Uma escola para todos” numa “escola toda”*, ou seja, é uma escola de ensino público, a que todos os alunos têm acesso e que podem frequentar independentemente de ideologias políticas, de crenças religiosas, de raça, da situação socioeconómica e da cultura que subscrevam. A escola pretende que haja um desenvolvimento individual através do esforço, do trabalho e do empenho, tendo como base a criação de igualdade de oportunidades de sucesso escolar como meta para todos e a exigência do respeito pelo outro e da solidariedade como valores fundamentais.

³ De referir que, entretanto, a escola sofreu grandes obras de remodelação e valorização no âmbito do projeto “Parque Escolar”.

Relativamente ao lema “uma escola toda”, pode dizer-se que é uma escola que propicia um percurso académico integralmente realizado no mesmo conjunto de edifícios - do primeiro ao décimo segundo ano -, onde há uma articulação vertical das aprendizagens, num projeto educativo único, em que se prima por uma preocupação na deteção precoce de casos especiais e apoio e acompanhamento pedagógico continuados.

As prioridades deste Agrupamento são a disciplina, a articulação curricular, a cooperação e participação e os recursos que serão desenvolvidas num processo de autoavaliação. Por disciplina entende-se a correta postura dentro e fora da sala de aula, a adoção de comportamentos responsáveis, retidão nas atitudes e respeito pelo próprio e pelos demais. A articulação curricular perspetiva uma visão transversal do ensino com o intuito de fazer uma identificação concreta das competências e aprendizagens comuns, tendo como referente o Currículo Nacional do Ensino Básico e os programas do Ensino Secundário, assim como a área disciplinar e ano dos conteúdos programáticos imprescindíveis à sequencialidade curricular. A cooperação e participação visam a criação de condições organizacionais que permitam o trabalho cooperativo e o apoio no desenvolvimento de projetos de inovação apresentados pelos diferentes membros da comunidade educativa, que contribuam para a dinamização da escola. Relativamente aos recursos, propõe-se a manutenção, diversificação e a atualização de materiais didáticos e pedagógicos, bem como o melhoramento do equipamento do ginásio e do balneário, conforto nas salas de aula, limpeza dos recreios, WC e jardins.

O Agrupamento Vertical de Clara de Resende propõe-se, acima de tudo, formar alunos que, no final do seu percurso escolar, estejam aptos e sensibilizados para manter uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, capazes de agir socialmente de forma cooperativa, com responsabilidade, disciplina e autonomia.

Conforme o relatório da Avaliação Externa, este Agrupamento reflete “uma malha social diversificada, o nível socioeconómico dos alunos situa-os como pertencentes a uma classe média e média-alta, o que se repercute no ambiente escolar e nos resultados académicos” (*Ibid*, 2007. p. 3.). Assim sendo, este agrupamento funciona para a comunidade local como “uma referência como paradigma de sucesso e de exigência que se traduz numa elevada procura por parte dos encarregados de educação.” (*Ibid*, 2007. p. 3.)

2 – O núcleo de estágio

O núcleo de estágio era composto por duas professoras estagiárias, inscritas no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário-Perfil Bidisciplinar Português e Espanhol. O estágio da disciplina de Língua Portuguesa e Português decorreu sob a orientação da Doutora Helena Sereno e supervisão da Professora Doutora Marta Várzeas. O estágio da disciplina de Espanhol esteve a cargo da orientação da Doutora Sílvia Leal e da supervisão da Doutora Marta Pazos.

3 - As turmas

As turmas atribuídas às professoras estagiárias foram uma de Língua Portuguesa do oitavo ano e outra de Português do décimo ano de escolaridade do ensino regular e duas de Língua Espanhola - uma do nono e outra do décimo primeiro ano, do ensino regular.

As orientadoras disponibilizaram os Projetos Curriculares das turmas e proporcionaram o acesso às respetivas reuniões de Conselho de Turma para que fosse possível às estagiárias obterem informações que lhes permitissem, de algum modo, conhecer os alunos com que iriam trabalhar.

Não obstante a sua pertinência, estas informações acabaram por não ter muita aplicabilidade prática já que a limitação do espectro de ação das estagiárias é considerável e não lhes permite grande intervenção, porque não há uma continuidade de trabalho com os discentes. De mencionar que ao longo do ano letivo, cada estagiária lecionou cinco unidades didáticas a cada uma das disciplinas, o que é manifestamente pouco para levar a cabo um trabalho continuado que dê frutos visíveis, e por isso constitui um constrangimento para o necessário aprofundamento deste trabalho.

3.1 – As turmas das disciplinas de Língua Portuguesa e Português

A turma do oitavo ano (8.º C) do terceiro ciclo do Ensino Básico era composta por vinte e sete alunos que apresentavam um comportamento irrequieto e barulhento, sendo contudo, alunos participativos e competitivos.

Os registos biográficos destes alunos permitiram saber que a percentagem de insucesso até ao momento era reduzida, já que só havia três alunos repetentes.

Estes alunos provinham de famílias nucleares bem estruturadas, com um nível de formação académico médio ou médio-alto e um compatível nível económico.

Havia no grupo um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e outro que, embora revelasse hiperatividade, não estava devidamente sinalizado.

Uma parte dos discentes dizia estudar diariamente, até porque tinham explicações e seis deles beneficiavam de apoio pedagógico na escola, nomeadamente à disciplina de Língua Portuguesa.

Verificou-se, no entanto, que alguns discentes terminaram o ano letivo com uma ou mais classificações negativas.

A turma do décimo ano (10.º B) do Ensino Secundário, do curso de Ciências e Tecnologias, era formada por vinte e sete elementos interessados e participativos e com bom comportamento ao longo do ano, fatores que contribuíram para o bom desempenho e aproveitamento final do grupo.

Oriundos de famílias com um nível académico e socioeconómico médio e médio-alto, será relevante mencionar que a maior parte dos discentes dizia estudar diariamente, recorrer a amigos ou familiares para a explanação de dúvidas e outros ainda admitiam ter um explicador que os acompanhava.

De referir que, não obstante serem alunos de Ciências e Tecnologias, revelavam algum interesse pelas aulas de português, principalmente no que dizia respeito ao Funcionamento da Língua, uma vez que, nesta área, sentiam haver mais racionalidade e que, por inerência, o estudo podia ser feito de um modo mais “matemático”. De qualquer modo, foram revelando alguma capacidade de abstração que contribuiu para uma melhor perceção de textos e conteúdos de cariz mais literário.

3.2. – As turmas da disciplina de Espanhol

A turma do nono ano (9.º D) do terceiro ciclo do Ensino Básico era composta por vinte e cinco alunos que, embora conversadores e um tanto irrequietos, eram motivados, interessados e empenhados. No geral, não revelaram dificuldades na assimilação dos conteúdos lecionados, pelo que o seu aproveitamento foi bom.

Mais uma vez se verificou que o suporte familiar destes discentes era consideravelmente bom: havia poucas famílias monoparentais, um grande número de filhos únicos, elevada formação académica dos progenitores, nível económico médio ou médio-alto. Nesta turma, de um modo geral, os alunos praticavam atividades extracurriculares, como dança, desporto ou música.

Mostraram ser jovens equilibrados, ainda que manifestassem características de alguma irreverência próprias da idade.

A turma do décimo primeiro ano (11.º D) pertencia à área Científico-Humanística de Línguas e Humanidades do ensino secundário regular.

Como já vem sendo habitual nesta área de estudos, também este era um grupo mais reduzido, composto por um total de quinze alunos com um comportamento e motivação considerados razoáveis.

A exemplo das outras turmas, pertenciam a núcleos familiares de médio ou elevado estatuto socioeconómico, com um nível cultural considerável que se fazia espelhar nas vivências enriquecedoras que às vezes traziam para o contexto de sala de aula.

De referir, no entanto, que ao nível da disciplina de espanhol, embora no início do ano letivo estes discentes apresentassem algumas lacunas na aprendizagem e não tivessem uma proficiência na disciplina condizente com o esperado, fizeram progressos significativos ao longo do percurso letivo, chegando a alcançar resultados satisfatórios.

Desta feita, podemos verificar que, pela constatação resultante da observação das características destes grupos de trabalho, assim como pelas informações captadas nos distintos conselhos de turma, há motivos para que a Escola Secundária Clara de Resende esteja bem classificada pelo Gabinete de Inspeção – Geral de Educação e seja, simultaneamente, um estabelecimento de ensino procurado por pais e encarregados de educação que buscam o melhor para os seus filhos / educandos.

CAPÍTULO IV – Intervenção didática

Neste momento, e antes de passar para a parte prática deste relatório, entendemos pertinente fazer uma análise, ainda que breve, dos principais documentos orientadores que nortearam a nossa intervenção: os Programas nacionais e o QECRL.

1 – O léxico nos Programas Nacionais

1.1 – Os programas de Português

O Programa de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo do Ensino Básico aponta para o respeito pelo “equilíbrio entre os três domínios”⁴ que são o Ouvir/Falar; Ler e Escrever. Estes domínios conduzem-nos às competências da Compreensão e Expressão Oral e Escrita.

Como sabemos, qualquer um destes domínios ou competências assentam a sua pedra basilar no léxico como sendo o conjunto de palavras autónomas e não-autónomas armazenadas na mente do falante.

Nenhum aluno pode falar, escrever ou comunicar de qualquer outra forma se não conhecer o léxico da língua em que o pretende fazer, neste caso, LM que é o Português.

Deste modo, os programas nacionais (PN) estão pensados no sentido de darem lugar a uma reflexão que “favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos”⁵, logo, estimulando o alargamento da competência léxica dos mesmos.

Pretende-se que os discentes façam uma tomada de consciência no que respeita à especificidade do oral e da escrita e, nesse sentido, treinem tanto uma como outra vertente.

Para isso, cabe ao professor pensar metodologias que apliquem atividades facilitadoras da expansão do léxico que, por sua vez, facilitará também a compreensão de informação (advinda quer por meio da leitura recreativa quer da leitura orientada ou da que é feita para investigação e estudo); a expressão oral ou escrita de informação, assim como a capacidade de reflexão crítica.

⁴ Do Programa de Língua Portuguesa, 3.º Ciclo do Ensino Básico, 2000, p. 9.

⁵ *Ibidem*.

Não podemos deixar de equacionar que o léxico será sempre a matéria-prima que dará corpo a esses processos e quanto mais estruturado ele for ou estiver, mais estruturante será o produto desses processos.

Segundo Bartra, “los elementos del léxico son los ladrillos y los pilares sobre los cuales se construye un edificio morfosintáctico de la lengua. Por ello, un buen conocimiento de las propiedades relevantes del léxico constituye una garantía para el dominio de la gramática.” (Bartra, 2009, p. 458.)

Ao analisar o Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos publicado pelo Ministério da Educação (2001-2002), deparamo-nos de imediato com a assunção de que “o Português é uma disciplina de formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário (...) [e] visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da LM.”⁶

A LM assume-se em contexto escolar de uma forma ambivalente: ora como objeto de estudo ora como instrumento para o estudo, sendo que em qualquer dos casos ela não se dissocia do domínio do léxico até mesmo quando ele é compreendido como exercício de metalinguagem nos casos em que a LM é o instrumento para o estudo de outras áreas do saber.

Assim sendo, está implícita a valorização da aprendizagem e do alargamento do léxico como passaporte para o sucesso do cumprimento desses objetivos.

Para que o aluno adquira um conhecimento explícito da LM e seja proficiente na comunicação escrita ou oral sabemos que deve enriquecer o mais possível a sua enciclopédia lexical que lhe será de grande utilidade dentro e fora do contexto escolar, realidade que, segundo o PN, se pretende promover.

Aliás, “a escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia”.⁷ Por este motivo, é de toda a importância conceber estratégias adequadas ao nível etário e académico dos alunos por forma a alargar/enriquecer o seu capital lexical.

⁶ Do Programa de Português do 10º, 11º e 12ºanos, Departamento do Ensino Secundário, p. 2.

⁷ *Ibid*, p. 8.

1.2 – Os programas de Espanhol

Considerando os Programas de Espanhol dos diferentes níveis, observa-se que o paradigma metodológico escolhido é o comunicativo porque, contemplando o aluno como centro da aprendizagem em que a “competência comunicativa surge como uma macro competência que integra as subcompetências linguística, discursiva (...)” evidencia, deste modo, a importância do léxico, assumindo que, “ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade”⁸

O construir da competência linguística faz-se desde o primeiro momento de aprendizagem de uma língua e, por isso mesmo, os programas do 2.º ciclo reforçam que a única diferença que existe entre eles e os dos níveis mais avançados consiste no facto de se dirigirem a um público-alvo muito mais jovem e, por consequência, com um parco conhecimento da realidade, condizentes, como é natural com a sua faixa etária. Logo, o professor deve partir deste pressuposto para criar e aplicar estratégias de aprendizagem de léxico (e não só) que se tornem apelativas e que pela sua componente lúdica levem ao bom exercício não só da expressão oral, como da escrita.

Está patente nos Programas que desde o início da aprendizagem da língua estrangeira (LE), no nível A1 (independentemente do ano curricular em que a LE é iniciada), se pretende que o aluno contraste “o uso do léxico e das expressões de uso frequente com os da LM, especialmente em casos de interferências ou de falsos amigos”⁹ no intuito de evitar o risco de desenvolvimento de uma interlíngua, o já conhecido “portunhol”. Explicita-se, inclusive, quais os conteúdos linguísticos de cariz lexical a contemplar nesse nível.

⁸ Do Programa de Espanhol, Ensino Secundário, 10.º ano Iniciação, Formação Específica, p. 3.

⁹ Do Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 5.º e 6.º anos de escolaridade, pp. 19 e 30 respetivamente.

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS:

- **LEXICAIS:**

- ✓ Vocabulário próprio das situações e temas propostos;
- ✓ Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes;
- ✓ Sinónimos e antónimos usuais;
- ✓ Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas”⁵

O campo lexical e o campo semântico também são conteúdos propostos no nível A1 como meio de criar redes de conceitos e vocábulos determinantes para a conceção da competência linguística do aluno, visando sempre a eficácia comunicativa.

Como é de esperar, todos os conteúdos lexicais vão sendo alargados e estruturados de uma forma diretamente proporcional à idade do aprendente e ao nível de língua em que ele se situa. No Programa do 12.º ano do ensino secundário, Formação Específica, verificamos que, obviamente, os conteúdos lexicais são já mais complexos. Vejamos:

CONTEÚDOS LEXICAIS:

16 – FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Análise e sistematização dos diversos processos de formação de palavras:

- Composição de substantivos e de adjetivos:

- Ortográfica: “vanagloria, agridulce, económico-social...”;
- Sintagmática: nome + nome: “buque escuela”;
- Nome + adjetivo: “contestador automático”;
- Nome + preposição + nome: “cabello de ángel”

17 – SEMÂNTICA

- Reconhecimento do sentido dos actos de fala indirectos. Produção dos mesmos.
- Reconhecimento do sentido figurado das palavras. Produção do mesmo.¹⁰

Concluindo, e com base nos instrumentos analisados, consideramos que trabalhar o léxico no ensino básico e no secundário, fosse na LM fosse na LE, proporcionava um vasto leque de possibilidades de que nos socorremos para o nosso trabalho.

2 – O ensino/aprendizagem do léxico e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)

O estudo do QECRL (2001) suscitou-nos a ideia de que o léxico está para a língua como o fio para a tecelagem da tela. A proficiência do aprendente da LE depende da sua capacidade de urdir o fio para bem tecer a sua tela e conceber a sua peça com qualidade.

Passando da metáfora à realidade, o aprendente da LE será tanto mais proficiente quanto mais competente linguisticamente se revelar; quanto maior for o seu capital léxico e a mestria com que o souber ou puder aplicar.

Neste sentido, o QECRL funciona quase como um “medidor” que permite agrupar falantes com as mesmas apetências e destrezas linguísticas; ele contribui para uma balizagem

¹⁰ Do Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 12.º ano

do nível de língua dos aprendentes a partir da percepção do conhecimento e do domínio que fazem do léxico e das suas redes de significados.

Por outro lado, o documento pode também servir para o próprio aprendente estabelecer metas na sua aprendizagem e, por etapas que obrigarão ao domínio de competências linguísticas como: a lexical; a gramatical; a semântica; a fonológica; a ortográfica e a ortoépica, aferir das suas conquistas linguísticas ao mesmo tempo que procura perceber o caminho ainda a percorrer para alcançar o seu objetivo no domínio da LE que estuda.

Como professores de LE utilizadores do QECRL, devemos ter consciência da variação da amplitude e do domínio do vocabulário desde o nível A1 até ao C2, para que possamos procurar estratégias que contribuam para o sucesso do nosso exercício docente.

“ Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer;*
- *como são seleccionados e ordenados esses elementos.”* (QECRL, 2001, p. 161.)

Podemos, então, dizer que foi destes pressupostos que partimos para as nossas propostas didáticas.

3 – Propostas didáticas

Antes de proceder à apresentação das propostas didáticas propriamente ditas, gostaríamos de referir os condicionalismos que lhes subjazeram.

Isto porque sendo o nosso objetivo trabalhar o léxico na LM e na LE, não nos foi possível fazê-lo com a amplitude desejada já que o formato do Estágio Pedagógico contemplado na IPP prevê a lecionação de unidades didáticas (UD) a cada uma das disciplinas do curso (Língua Portuguesa e/ou Português e Espanhol), sendo que estas Unidades devem ser estruturadas através de planos de aula que, naturalmente, não podem incidir exclusivamente nos conteúdos que serão o nosso objeto particular de estudo. Este constrangimento condiciona, obviamente, a construção deste relatório.

Efetivamente, em cada UD (com duas aulas de noventa minutos), devíamos ativar, junto dos discentes, todas as competências da língua: Ouvir/Falar; Ler; Escrever e Funcionamento

da Língua. Convenhamos que não foi tarefa fácil, por parecer, às vezes, um tanto forçado e por partilharmos do desejo de que não haja somente ensino, mas também e essencialmente aprendizagem.

De qualquer modo, retiraremos dessas UD somente as atividades relacionadas com o léxico que passaremos a apresentar.

3.1 – Disciplina de Língua Portuguesa

Estas atividades destinaram-se à turma do oitavo ano e incluíam-se na UD intitulada **“O texto narrativo – a ação e o tempo”**. Nesta UD seria também estudado o conteúdo de funcionamento da língua: *Voz ativa/Voz passiva*.

Como material de suporte, foi facultada aos alunos uma ficha informativa das categorias da narrativa sobre as quais incidia a UD. Na continuidade dessa ficha, foi usada uma outra, designada de trabalho, de modo a aplicar as aprendizagens feitas.

Desse material didático iremos expor somente a parte dedicada ao léxico.

Texto

Perplexidade

A criança estava perplexa. Tinha os olhos maiores e mais brilhantes do que nos outros dias, e um risquinho novo, vertical, entre as sobrancelhas breves.

“Não percebo”, disse.

Em frente da televisão, os pais. Olhar para o pequeno ecrã era a maneira de olharem um para o outro. Mas nessa noite, nem isso. Ela fazia tricô, ele tinha o jornal aberto. Mas tricô e jornal eram álibis. Nessa noite recusavam mesmo o ecrã onde os seus olhares se confundiam. A menina, porém, ainda não tinha idade para fingimentos tão adultos e subtis, e, sentada no chão, olhava de frente, com toda a sua alma. E então o olhar grande, a rugazinha e aquilo de não perceber.

“Não percebo”, repetiu.

“O que é que não percebes?” disse a mãe por dizer, no fim da carreira, aproveitando a deixa para rasgar o silêncio ruidoso em que alguém espancava alguém com requintes de malvadez.

“Isto, por exemplo.”

“Isto o quê?”

“Sei lá. A vida”, disse a criança com seriedade.

O pai dobrou o jornal, quis saber qual era o problema que preocupava tanto a filha de oito anos, tão subitamente.

Como de costume preparava-se para lhe explicar todos os problemas, os de aritmética e os outros.

“Tudo o que nos dizem para não fazermos é mentira.”

“Não percebo.”

“Ora, tanta coisa. Tudo. Tenho pensado muito e... Dizem-nos para não matar, para não bater. Até não beber álcool, porque faz mal. E depois a televisão... Nos filmes, nos anúncios... Como é a vida, afinal?”

A mãe largou o tricô e engoliu em seco. O pai respirou fundo como quem se prepara para uma corrida difícil.

“Ora vejamos,” disse ele olhando para o teto em busca de inspiração. “A vida...”, repetiu.

As agulhas do tricô tinham recomeçado a esvoaçar como pássaros de asas cortadas.

Maria Judite de Carvalho, *O Jornal*, 2 de Outubro de 1981

Após a leitura do texto, a explanação de vocabulário que suscitou dúvidas e a realização de umas perguntas de interpretação, surgia o segundo exercício da ficha mais direccionado para o nosso tema:

Ficha de trabalho - 1.º excerto

2 – Para ler o resumo completo do texto de Maria Judite de Carvalho, preencha os espaços, escolhendo os adjectivos de entre os apresentados e flexionando-os de modo adequado.

pensativo	natural	inteligente	cruel	violento	perplexo	admirado	arrependido
paciente	curioso	simples	agressivo	atarefado	inseguro	incomodado	sensível

Uma menina de oito anos estava a ver um filme _____.(1)____. Era _____(2)_____ e, por isso, ficou _____(3)_____. Todos os dias lhe ensinavam que não devia ser _____(4)_____ e, afinal, na televisão estava a ver aquela cena _____(5)_____. Pensou, pensou e resolveu dizer que não percebia. A mãe fazia tricô e perguntou-lhe, com um tom _____(6)_____, o que é que ela não percebia. O gesto da menina foi _____(7)_____ e disse que a vida era um enigma. O pai, que estava sentado, ficou _____(8)_____ e decidiu resolver o problema _____(9)_____ da filha. Quando o pai se apercebeu da complexidade da questão, ficou _____(10)_____ e a mãe sentiu-se _____(11)_____.¹¹

Este exercício lacunar tinha o objetivo de permitir aos alunos o completamento do texto (resumo do texto fonte), levando-os a escolher o adjetivo adequado e a flexioná-lo em género.

Com esta atividade, os discentes repensariam a classe dos adjetivos como palavras que concordam com o nome; variam de acordo com ele em género, número e grau e que se dividem em diferentes subclasses, neste caso estávamos perante a dos adjetivos qualificativos. Desta forma, compreenderiam o porquê de se lhes ter dito que a flexão (de qualquer classe de palavras) funciona como um processo de alargamento do léxico, já que dá azo à criação de novos termos.

A terceira e a quarta tarefas prendiam-se com as expressões lexicalizadas ou idiomáticas (EI).

Explicou-se que estas expressões são blocos lexicais com autonomia semântica, isto é, cuja “tradução” não depende do significado de cada uma das palavras que as compõem, mas antes de um significado atribuído à expressão em si e integrado num determinado contexto. Logo, é necessário fazer um profundo estudo da língua ou ter dela um bom conhecimento

¹¹ O texto e o exercício 2 foram adaptados de uma ficha de trabalho sobre Maria Judite de Carvalho, extraída de cvc.instituto-camoes.pt/contomes/09/escreveu.html em outubro de 2009.

(cultural, concetual e pragmático) para decodificar esses significados de modo a compreender e usar corretamente as EI.

Proceder a esse estudo é uma forma de fomentar um dos processos de alargamento do léxico e enriquecer a competência comunicativa de cada falante.

A tarefa seguinte tinha como objetivo aferir o conhecimento de EI do português através da sua integração no contexto.

Para isso, o exercício facultava uma tabela com um determinado número de frases para completar e um maior conjunto de expressões que os discentes teriam de seleccionar de acordo com o contexto das frases.

Ficha de trabalho – 2.º excerto¹²

3 – Repare nas duas expressões idiomáticas usadas para mostrar como os pais não conseguiram responder à pergunta difícil da filha:

- “A mãe largou o tricô e **engoliu em seco**.”
- “O pai **respirou fundo** como quem se prepara para uma corrida difícil.”

Como pode constatar pelos exemplos, na língua portuguesa existem muitas expressões idiomáticas para diferentes situações.

Atentando na tabela abaixo, complete as frases da coluna da esquerda com as expressões seleccionadas da coluna da direita e verifique se conhece o seu significado.

1 – A criança estava perplexa e queria...	A – ficar com os olhos em bico.
2 – A mãe olhou para o tricô e...	B – falar para as paredes.
3 – O pai mantinha o jornal aberto com vontade de...	C – pôr tudo em pratos limpos.

¹² Este exercício, assim como os restantes da ficha de trabalho foram criados pela professora estagiária.

4 – “Sei lá, a vida.” Com a falta de respostas, a menina...	D – fechar-se em copas.
5 – A filha sentia-se como que a...	E – ficar de pantanas.
6 – Perante a insistência, os pais não podiam...	F – fazer ouvidos de mercador.
7 – “Ora vejamos.”, foi então que pai decidiu...	G – armar-se aos cágados.
	H – falar pelos cotovelos.
	I – cruzar os braços.
	J – ir aos arames.
	K – dar-se ao luxo.
	L – agitar as águas.
	M – agarrar o touro pelos cornos.

De seguida, pedíamos aos discentes que redigissem frases com as EI sobejantes do exercício anterior.

Ficha de trabalho – 3.º excerto

- 1 – Recorrendo agora às expressões idiomáticas que não utilizou na questão anterior, seleccione duas e construa, com elas, duas frases.

Há que dizer que os alunos reagem bem a atividades deste género, talvez por sentirem o prazer da descoberta através da aprendizagem do léxico. E são eles os primeiros a querer

aplicar os conhecimentos em novas situações, normalmente criando frases que se apliquem aos outros.

Voltando à explanação da UD, recorreremos à metodologia do trabalho por tarefas que, segundo afirma Fernández,

“consiste na realização de acções concretas (...) significativas para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos sociolinguísticos.

A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real. Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), para, a partir deles, estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação” (Fernández, 2001, p. 24.).

Assim, o produto destes exercícios de expansão do léxico seria utilizado mais tarde, na segunda parte da segunda aula da UD aquando da realização da tarefa final. Aí, os alunos seriam confrontados com a proposta da produção escrita de um pequeno conto segundo orientações concretas que passariam pela aplicação de todos os conteúdos aprendidos ao longo da UD.

A atividade consistia no seguinte: após a divisão da turma em grupos, distribuímos por cada um deles um conjunto de cartões¹³ com imagens, numa sequência de **tempo**, espaço, personagem principal e **ação** - elementos facultadores de peripécias – a partir dos quais os alunos produziram o seu conto.

O objetivo, para o qual os discentes foram orientados, era que fizessem de forma mais consciente e pensada a localização espaciotemporal, a conceção da ação, a inserção de discurso na voz passiva assim como, obviamente, a aplicação de EI.

¹³ Em anexo exhibir-se-á um conjunto destes cartões, integrantes do jogo didático *Fábrica de Histórias* das Edições ASA, e respetivas produções escritas.

Ficha de trabalho (EE)

Fábrica de Histórias

Partindo do conjunto de cartões que vai receber, crie uma história que integre e articule as seguintes categorias da narrativa:

- Tempo;
- Personagem principal;
- Duas peripécias;
- Narrador participante.

Deve começar a sua história com uma expressão de tempo indicada no cartão I e, no decurso do texto, deve utilizar pelo menos mais duas ou três expressões que permitam perceber o avanço do tempo. Por exemplo: **“A partir daí...”**; **“Mais tarde...”**; **“Repentinamente...”**; **“Finalmente...”**.

A história terá de incluir, pelo menos, duas frases na voz passiva e duas expressões idiomáticas.

Não se esqueça de planear o seu texto de forma tripartida (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) e de, no final, fazer uma leitura de revisão.

3.2 – Disciplina de Português

Neste momento vamos apresentar uma atividade criada por nós a partir de um poema inserido no estudo do tema “Lírica Camoniana”.

A UD era composta por duas aulas de noventa minutos e implicava a distribuição dos seus diferentes momentos com muita parcimónia, já que o tempo tinha que ser escrupulosamente aproveitado.

Os conteúdos incidiam na revisão de conceitos como Humanismo e Renascimento; aspetos biográficos sobre Luís Vaz de Camões; conceitos de Corrente Tradicional e Medida Velha; análise formal e temática de poemas do autor (“Aquela cativa”, “Ondados fios de ouro

reluzente”, “Se Helena apartar” e “Sois uma dama”) e ainda o conteúdo de funcionamento da língua “A frase complexa – coordenação e subordinação”.

Se, por um lado, pode parecer exagerada a quantidade de conteúdos, também é certo que parte deles não eram propriamente novidade para os alunos, uma vez que já haviam sido estudados no ano curricular anterior (9.º ano) e, como tal, os discentes correspondiam bem às exposições e às tarefas a realizar.

Por outro lado, a leitura e a interpretação temática dos poemas, assim como os exercícios de aplicação gramatical, por exemplo, permitem-nos sempre explorar o léxico, oportunidade que constantemente aproveitamos, até porque consideramos que o ele e a gramática são inseparáveis e concorrem para o mesmo fim que é a aprendizagem plena quer da LM quer da LE.

Assim, e como já referimos, criámos uma ficha de trabalho de exploração lexical com o intuito de ser realizada como trabalho de casa, que denominámos “**Gincana Lexical**”.

Esta atividade tinha como objetivo confrontar de novo os alunos com o poema (“Aquela cativa”) estudado na aula e fazê-los pensar no léxico usado pelo autor. Nesse momento, os discentes constatarem que “nem sempre o que parece é”, como acontece no caso, por exemplo, do adjetivo “vão” usado no 6.º verso da 2ª estrofe que, à primeira vista, os discentes tomaram como a forma verbal do Presente do indicativo do verbo “Ir”.

Foi, por isso, nossa intenção levar os alunos a uma reflexão e interiorização de léxico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua consciência lexical, para o aumento do seu capital lexical e, em consequência, para a melhoria da sua competência léxica.

Ficha de trabalho – TPC

Gincana Lexical

Como sabemos, uma forma de expandirmos e enriquecermos o nosso léxico é exercitá-lo através das relações e das estruturas lexicais, dos processos de formação de palavras, entre outros.

Considere, então, o poema de Camões, “Aquele Cativeiro”, que estudou na aula e participe na gincana lexical que lhe propomos.

Atente nas palavras numeradas e proceda à descoberta do que lhe é pedido para cada uma delas.

<p>Aquele cativeiro¹, que me tem cativo, porque nela vivo já não quer que viva. Eu nunca vi rosa² em suaves molhos³, que para meus olhos fosse mais fermosa.</p> <p>Nem no campo flores, nem no céu⁴ estrelas, me parecem belas como os meus amores. Rosto singular⁵, Olhos⁶ singulares, pretos e⁷ cansados, mas não de matar⁸.</p> <p>Ôa graça viva que neles lhe mora, para ser senhora de quem é cativa. Pretos⁹ os cabelos¹⁰, onde o povo vão¹¹ perde opinião que os louros são belos.</p>	<p>Pretidão de Amor, tão doce¹² a figura, que a neve lhe jura que trocara a cor. Leda¹³ mansidão que o siso acompanha; bem parece estranha, mas bárbara não.</p> <p>Presença serena que a tormenta amansa; nela enfim descansa toda a minha pena¹⁴. Esta é a cativa que me tem cativo, e, pois nela vivo, é força que viva¹⁵.</p> <p>Luís Vaz de Camões (adaptado)</p>
---	--

- ¹ Indique um sinónimo.
- ² Indique um merónimo.
- ³ Redija uma frase com uma palavra homógrafa.
- ⁴ Indique um sinónimo.
- ⁵ Indique um antónimo.
- ⁶ Redija duas expressões do mesmo campo semântico.
- ⁷ Substitua por uma conjunção disjuntiva.
- ⁸ Indique um co-hipónimo.
- ⁹ Indique o hiperónimo.
- ¹⁰ Indique o holónimo.
- ¹¹ Indique a classe gramatical a que pertence.
- ¹² Forme um campo lexical.
- ¹³ Conceba uma possível entrada de dicionário.
- ¹⁴ Redija uma frase com uma palavra sinónima.
- ¹⁵ Forme uma nova palavra adicionando um sufixo que indique “lugar onde se guarda algo”.

3.3 – Disciplina de Espanhol

As atividades de Espanhol que selecionamos para apresentar neste trabalho foram usadas na turma de 9.º e 11.º ano, respetivamente.

A primeira é uma atividade de ativação da expressão oral (EO) aplicada a meio da primeira aula da UD “La ciudad”.

Temos consciencia de que “La mayoría de los estudiantes pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua extranjera que produciéndola.” (Littlewood, 1996, p. 62.), por isso é necessário promover mais momentos de EO organizada/planeada que levem à incursão de estruturas gramaticais e lexicais usadas conscientemente.

Nesta UD, pretendíamos que os alunos tomassem conhecimento de algum vocabulário próprio das cidades, nomeadamente da identificação de símbolos e ícones que as povoam e que necessitamos de conhecer/descodificar para que possamos viver e usufruir em pleno e em segurança do que as elas têm para nos oferecer.

Como o conteúdo gramatical desta UD era “As orações subordinadas finais”, pensamos num “juego de roles” em que os discentes pudessem aplicar o conteúdo gramatical aprendido a par do novo vocabulário da cidade.

Como tal, foram concebidos cartões¹⁴ com imagens de objetos ou realidades existentes nesses espaços (semáforos, lampiões, passadeiras, rotundas, sinais informativos...).

Para dar início ao jogo, e depois de explicarmos o seu objetivo, distribuímos a um aluno um cartão que ele teria de descrever, socorrendo-se das estruturas e vocabulário aprendidos de modo a que os colegas decifrassem a imagem. O aluno que conseguisse fazer mais rapidamente a tarefa adquiria o direito de escolher novo cartão e indicar o colega que o deveria identificar.

Importa referir que esta atividade, por suscitar alguma competitividade no grupo, funcionou como uma “remotivação” para a aula, porque a dinamizou. Funcionou também como oportunidade de produção oral mais orientada e estruturada, não tão espontânea ou irrefletida como o são as respostas às habituais questões do professor, mas antes mais pensada.

¹⁴ Que colocaremos em anexo

Os alunos demonstraram interesse em definir o objeto, dificultando aos colegas a sua adivinhação, já que os vencedores seriam, por um lado, aqueles que melhor descrevessem os objetos, aplicando o vocabulário e estruturas aprendidas e, por outro, os que mais rapidamente adivinhassem de que objeto se tratava.

O trabalho resultou num momento do agrado dos discentes, bastante dinâmico e, por consequência, proveitoso para o decurso da aula.

No que diz respeito ao 11.º ano, apresentaremos a tarefa final da última UD do ano letivo, cujo tema foi “ Conocer España”.

Esta atividade consistia na planificação de uma semana de férias numa das “Treze joias de Espanha”, as Capitais Património da Humanidade (CPH) espanholas. Foi desenhada numa perspetiva funcional em que os alunos desenvolveram uma série de tarefas intermédias com o fito da realização da tarefa final – a simulação de uma situação real que eles poderiam usar dentro de pouco tempo, já que se estava em maio, à porta das férias de verão.

Tal como defende Littlewood *“Se pide a los estudiantes que se imaginen en una situación que podría presentarse fuera del aula.(...) Se les pide que asuman un papel concreto en esa situación.(...) Se les pide que se comporten como si la situación existiera en realidad de acuerdo con sus papeles.”* (Littlewood, 1996, p. 47.)

Neste sentido e para provermos as competências dos alunos, fomos-lhes fornecendo, ao longo da UD, informação diversificada desde um vídeo turístico promocional de Ávila, o mapa de Espanha com a divisão geográfico-política das comunidades autónomas e respetivas capitais, um *power point* sobre as CPH com imagens de monumentos e algumas curiosidades. Os discentes, motivados pela atividade, envolveram-se nela e foram acrescentando também alguma informação que possuíam, fruto dos seus conhecimentos e vivências.

E, como o tema era do seu agrado e as atividades lhes tivessem resultado motivantes, aquando da realização da tarefa final, na sala de informática, os alunos sentiram-se como se estivessem verdadeiramente a planear as próprias férias de verão.

Sob orientação específica, consultaram a internet como habitualmente fazem quando preparam as férias, escolheram o hotel, os lugares a visitar, o que gostariam de comer e fazer durante o tempo de férias.

O nosso objetivo, com esta atividade, era que os discentes usassem a informação armazenada em termos de vocabulário e estruturas gramaticais (*Futuro e Oraciones subordinadas condicionales*) e que estas lhes permitissem ativar competências, agora mais

enriquecidas, no âmbito da expressão escrita. Pensamos que, desta forma, o ato comunicativo seria mais bem-sucedido.

Fichas de trabalho – Tarefa final

TAREA FINAL

Vas a preparar una guía para tus vacaciones, de una semana, en **Salamanca**.

Para eso busca en *Google.es* y después en www.salamancaturistica.com.

Tienes **quince minutos** para seleccionar información sobre:

- Alojamiento / hoteles;
- Restaurantes o gastronomía típica;
- Museos;
- Monumentos;
- Espectáculos o curiosidades de la ciudad.

Después de la selección hecha, redacta una pequeña guía para tu viaje; tienes **veinticinco minutos** para hacerlo.

En la redacción de tu texto debes usar **frases en Futuro** (ejemplo: “El próximo verano me iré a Barcelona.”) y **Oraciones Subordinadas Condicionales** (“Si voy a Barcelona, paseo por la Barceloneta.”).

Tu guía debe indicar:

- La ubicación de la ciudad (Comunidad Autónoma y respectiva capital);
- El hotel donde te instalarás y ubicación del hotel;
- El restaurante donde vas a comer o los platos que te gustaría experimentar;
- Museos y monumentos que vas a visitar;
- Espectáculos / discotecas / playas / ... a disfrutar.

Al final de la tarea tienes **cinco minutos** para revisar tu texto.

TAREA FINAL

Vas a preparar una guía para tus vacaciones, de una semana, en **Ibiza**.

Para eso busca en **Google.es** y después en www.illesbalears.es/esp/ibiza/home.jsp .

Tienes **quince minutos** para seleccionar información sobre:

- Alojamiento / hoteles;
- Restaurantes o gastronomía típica;
- Museos;
- Monumentos;
- Espectáculos o curiosidades de la ciudad.

Después de la selección hecha, redacta una pequeña guía para tu viaje; tienes **diez minutos** para hacerlo.

En la redacción de tu texto debes usar **frases en Futuro** (ejemplo: “El próximo verano me iré a Barcelona.”) y **Oraciones Subordinadas Condicionales** (“Si voy a Barcelona, paseo por la Barceloneta.”).

Tu guía debe indicar:

- La ubicación de la ciudad (Comunidad Autónoma y respectiva capital);
- El hotel donde te instalarás y ubicación del hotel;
- El restaurante donde vas a comer o los platos que te gustaría experimentar;
- Museos y monumentos que vas a visitar;
- Espectáculos / discotecas / playas /... a disfrutar.

Al final de la tarea tienes **cinco minutos** para revisar tu texto.

TAREA FINAL

Vas a preparar una guía para tus vacaciones, de una semana, en **Santiago de Compostela**.

Para eso busca en **Google.es** y después en www.red2000.com/spain/santiago/1santia.html
Tienes **quince minutos** para seleccionar información sobre:

- Alojamiento / hoteles;

- Restaurantes o gastronomía típica;
- Museos;
- Monumentos;
- Espectáculos o curiosidades de la ciudad.

Después de la selección hecha, redacta una pequeña guía para tu viaje; tienes **diez minutos** para hacerlo.

En la redacción de tu texto debes usar **frases en Futuro** (ejemplo: “El próximo verano me iré a Barcelona.”) y **Oraciones Subordinadas Condicionales** (“Si voy a Barcelona, paseo por la Barceloneta.”).

Tu guía debe indicar:

- La ubicación de la ciudad (Comunidad Autónoma y respectiva capital);
- El hotel donde te instalarás y ubicación del hotel;
- El restaurante donde vas a comer o los platos que te gustaría experimentar;
- Museos y monumentos que vas a visitar;
- Espectáculos / discotecas / playas /... a disfrutar.

Al final de la tarea tienes **cinco minutos** para revisar tu texto.¹⁵

4 – Reflexão

Após a aplicação destas atividades, importa fazer uma reflexão sobre o seu impacto, desenvolvimento e resultado.

No que concerne à primeira atividade (8.º ano), temos que reconhecer que o exercício de preenchimento lacunar resultou um tanto complexo pela diversidade de possibilidades que suscitou. Verificamos que alguns dos alunos deste nível de ensino ainda não possuem maturidade e/ou discernimento lexical que lhes permita, por exemplo, entender que um filme é “violento” e não “agressivo”. A proximidade semântica dos adjetivos obstaculizou a tomada

¹⁵ Disponibilizaremos em anexo os textos produzidos pelos alunos.

de decisão. Entendemos, portanto, que se revela visível e muito pertinente o reforço do ensino do léxico. Mesmo com alunos aparentemente mais proficientes, estas distinções finas merecem atenção e trabalho orientado.

Neste sentido, este poderia ser um excelente ponto de partida para o esclarecimento e o alargamento da competência lexical dos alunos. Se a UD tivesse tido continuidade e a docente autonomia de ação, poder-se-ia estender um pouco mais o trabalho de análise e uso semântico dos adjetivos propostos.

É de referir que se percebe o gosto dos alunos em conhecer palavras novas e aplicar, em situações posteriores, as por eles chamadas “palavras difíceis”.

No que diz respeito à atividade das EI, embora com necessidade de esclarecimento face a algumas delas, os discentes foram resolvendo os exercícios sem grandes entraves. Curiosamente, revelaram conhecer grande parte das EI apresentadas e, por esse motivo, a atividade foi bem-sucedida, resultando em frases como:

- “Os pais ficaram com os olhos em bico.”,
- * “A menina queria falar pelos cotovelos.”;
- “A menina tinha medo que os pais fossem aos arames.”;
- “O pai perguntou se a menina se estava a armar aos cágados.”

Quanto à atividade de EE (expressão escrita), concluímos que o resultado que queríamos alcançar se revelou demasiado ambicioso.

Embora a atividade estivesse concebida da forma que consideramos ser a mais adequada, isto é, com indicações que servissem aos alunos como esquema orientador do texto a produzir, ela pecou pelo excesso de requisitos.

O produto final mostrou-nos que os discentes se dispersaram com tantas orientações, acabando por centrar a sua atenção somente em parte delas.

Não obstante, consideramos que a atividade, que numa primeira fase deverá ser mais comedida relativamente a requisitos, é passível de sucesso, caso os alunos sejam treinados para redigirem os seus textos a partir das orientações que recebem e para os reverem após a sua conclusão. Progressivamente, a tarefa poderá ir incluindo mais orientações/requisitos, se bem que provavelmente não tantos como os que pedimos a alunos deste nível de ensino.

Aliás, partilhamos da opinião de Fernanda Irene Fonseca quando afirma que

“A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada.

Ora o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.” (Fonseca, 1992, p. 226.)

Assim, verificamos que estes alunos necessitam do referido trabalho faseado para que, paulatinamente, alcancem maior proficiência de escrita.

Relativamente à segunda atividade proposta (10.º ano), aferimos que ela serviu mais do que para enriquecer o léxico, para promover a tomada de consciência do mesmo que por sua vez conduzirá a uma maior eficácia e sentido de oportunidade no seu uso.

Os discentes deram conta de que se surpreenderam ao realizar o exercício (que não consideraram difícil, mas divertido), uma vez que puderam aperceber-se das múltiplas redes que as palavras estabelecem entre si.

Para realizarem a ficha, alguns alunos revelaram que recorreram ao uso de dicionários e de gramáticas. No primeiro caso, para se aperceberem da forma de redação das entradas das palavras, e no segundo, para se certificarem ora das conjunções disjuntivas ora de noções como “campo lexical” ou “campo semântico”.

A questão que suscitou mais dificuldade foi a da formação de palavras, devido ao requisito que indicava especificamente o valor que o sufixo tinha de conferir à palavra e, por esse motivo, alguns alunos não responderam à questão.

No respeitante às atividades de Espanhol, podemos dizer que tiveram um impacto que superou as nossas expectativas.

A do 9.º ano surpreendeu-nos pelo ânimo que suscitou no grupo, pela competitividade que espoletou e pelo esforço que gerou nos alunos, levando-os a produzir um discurso o mais adequado e correto possível. Foi um bom momento de oralidade.

Por último, a atividade do 11.º ano, como já tivemos oportunidade de referir, cativou os alunos pelo seu “cheirinho a férias” e contribuiu para a prossecução de um trabalho satisfatório, ainda que não isento de erros.

Verificamos que houve um esforço em respeitar as orientações fornecidas e sentimos que a este cuidado não terá sido alheio o facto de se tratar de uma turma que ia ser sujeita a exame nacional à disciplina e que constantemente estava a ser alertada para determinados aspetos

como era o caso da realização do grupo de EE que pressupõe o respeito por um determinado número de indicações.

No entanto, ainda se verificam erros recorrentes, diríamos mesmo fossilizados nos falantes portugueses de espanhol:

- “* *andar de avión*”,
- “* *lo atún*”,
- “* *yo no gusto mucho de...*”,
- “* *a lo lado*”;
- “* *y iremos*”;
- “* *és una ciudad universitária*”;
- “* *de lo centro*”;
- “* *lo museo*”;
- “* *probaré lo plato*”.

Estes erros não significam que os discentes não saibam como escrever corretamente as expressões mencionadas acima, mas quando se encontram a escrever, sem uma monitorização semelhante à que têm na EO em que a correção é feita no momento imediatamente posterior à realização da incorreção, mais facilmente incorrem no erro sem se darem conta dele.

Quanto ao vocabulário utilizado, verifica-se a introdução de expressões relacionadas com a gastronomia “*chanfaina*”, “*pulpo a la gallega*”, “*vieiras gratinadas*”, “*pimientos padrón*”, “*los chochos*”, “*cochinillo*”, “*los pinchos*”, “*guisat de peix*”, “*peix sec*”, “*borrida de ratjada*”, “*orelletes*”; os gentílicos “*ibicenca*”, “*salmantina*”; para além dos nomes dos monumentos das diferentes cidades.

Não temos, no entanto, a veleidade de pensar que, por terem usado estes vocábulos nesta circunstância, não mais os esquecerão. No entanto, e por se tratar de uma atividade com uma aplicação à realidade de grande verosimilhança, acreditamos que estes vocábulos ficarão pelo menos latentes e serão facilmente lembrados mediante evocação em contexto real.

5 – Outras propostas

Sem aprendizagem e consciência do léxico que potencie o capital lexical do aluno, ser-lhe-á muito difícil progredir ou obter sucesso no seu percurso académico. (cf. Duarte, 2011).

Estamos conscientes de que o ensino-aprendizagem do léxico é uma tarefa árdua e inesgotável que necessita de um maior investimento por parte dos docentes, principalmente dos de LM, já que os de LE, pela circunstância de lecionarem uma língua segunda, já o fazem de forma mais explícita.

Sabemos também que um trabalho bem direcionado pode levar a um efetivo aumento do capital lexical dos discentes. Por esse facto, deixamos aqui algumas sugestões que deverão ser adaptadas de acordo com a faixa etária, o nível de língua e as especificidades dos alunos a que se destinam.

A – Formação de palavras (EE)

Conceber quadros para que os alunos completem uma das colunas. Sugere-se que, após o completamento, se proceda à redação coletiva de um texto, usando o maior número possível dessas palavras.

LM	
Prefixo “em” + verbo	Encaixar; encurralar; encarcerar; enfarpelar; emparedar...
Prefixo + Verbo Pôr	Propor; dispor; contrapor; entrepor; sobrepor...
Verbo + preposição	Falar com, falar de; falar em; falar para...

LE	
Prefijo “des” + verbo	Deshacer; desladrillar; desnudar; desgobernar...
Prefijo + Verbo Poner	Proponer; componer; reponer; exponer...
Verbo + preposición	Hablar sobre; hablar con; hablar contra; hablar a...

B – Jogo das letras (EO)

Pedir aos alunos que digam palavras iniciadas por determinada letra e posteriormente uma frase em que a palavra esteja incluída. O primeiro aluno a participar escolhe o segundo e assim sucessivamente. Deve imprimir-se ritmo ao jogo.

LM			LE		
F	Falua	A <i>falua</i> navega bem.	D	dátil	El <i>dátil</i> es un fruto exótico.
F	Felicidade	Os filhos trazem <i>felicidade</i> aos pais.	D	daño	No quiero que me hagas <i>daño</i> .
F	Ferramenta	O computador é uma ótima <i>ferramenta</i> de trabalho.	D	depuesto	El director fue <i>depuesto</i> .
F	Friso	A porta tem um <i>friso</i> dourado.	D	doblado	El <i>doblado</i> de la falda está descosido.

C – Jogo da metalinguística (EO)

Pede-se a um aluno que pense num objeto e tente descrevê-lo, respondendo às perguntas que os colegas vão fazendo: para que serve, em que circunstância se usa, de que é feito?...

Neste jogo pode aproveitar-se para introduzir condições para a definição dos objetos que estejam relacionadas com estruturas frásicas anteriormente aprendidas.

O papel do aluno que faz a descrição do objeto é dificultar a identificação do mesmo dando respostas verdadeiras, mas ambíguas ou que suscitem dúvida.

O aluno que descobrir de que objeto se trata reinicia o processo, descrevendo outro em que, entretanto, pensou.

LM	
O aluno A pensa na palavra “estendal”	
Aluno A	Diversos alunos da turma
	Que forma tem?
Normalmente tem forma retangular.	De que é feito?
Pode ser feito de diversos materiais.	Para que serve?
Serve para secar.	Que tipo de objeto é?
É um objeto de uso doméstico.	Onde costuma estar?
Pode estar dentro ou fora de casa.	...
...	...

LE	
El alumno piensa en la palabra “ tendedero ”	
Alumno A	Diversos alumnos de la clase
El alumno piensa en la palabra.	¿Qué forma tiene?
Normalmente tiene forma rectangular.	¿De qué está hecho?
Puede estar hecho de diversos materiales.	¿Para qué sirve?
Sirve para secar.	¿De qué tipo de objeto se trata?
Es un objeto de uso doméstico.	¿Dónde suele estar estar?
Puede estar dentro o fuera de casa.	...
...	...

D – Criação de campos semânticos de acordo com os temas que estiverem a ser trabalhados em aula (EE/EO)

LM	
Vamos formar um campo semântico de “ fio ”	
Fio dental	Limpo sempre os dentes com <i>fio dental</i> .
Fio-de-prumo	Os pedreiros usam o <i>fio-de-prumo</i> nos seus trabalhos.
Estar por um fio	O Sr. Pedroso sofreu um acidente e <i>está por um fio</i> .
Fio de azeite	A minha mãe gosta de pôr um <i>fio de azeite</i> no cozido.
Fio da conversa	Quando a professora é interrompida perde o <i>fio da conversa</i> .
Fio de voz	A Carolina está rouca, só tem um <i>fio de voz</i> .

LE	
Vamos a redactar um campo semántico de “barco”	
Buque	Este fin de semana mi padre me ha llevado a visitar un <i>buque</i> de guerra.
Embarcación	La <i>embarcación</i> naufragó, pero todos se salvaron.
Navío	El próximo verano voy a hacer un crucero en un <i>navío</i> de lujo.
Velero	A mi primo le tocó el gordo y se compró un <i>velero</i> .

E – A palavra surpresa (EO/EE)

Um aluno é convidado a dizer uma palavra ao acaso e constrói uma frase com ela. De seguida, indica um colega para dizer uma palavra iniciada pela letra com que terminava a que ele tinha dito. O segundo aluno diz a palavra, constrói a frase e passa a vez a outro.

As palavras e as frases podem ser registadas no quadro.

LM		
Aluno1	Cozinha	Eu tomo o pequeno-almoço na cozinha.
Aluno2	Amor	Há muitas formas de amor.
Aluno3	Roxo	A minha tia comprou um casaco roxo.
Aluno4	Odeceixe	O avô da Carla é natural de Odeceixe.
Aluno5	Esconderijo	Os piratas tinham o tesouro num esconderijo.

LE		
Alumno1	Dinero	Hoy tengo poco dinero.
Alumno2	Oveja	El pastorcillo perdió una oveja.
Alumno3	Arenal	Las hamacas están en el arenal.
Alumno4	Luz	No puedes dejar la luz encendida.
Alumno5	Zapato	El zapato me hace daño en el talón.

F – Tabelas de expressões idiomáticas / provérbios ou falsos amigos (EE/EO)

Criar tabelas para completar, associar colunas de acordo com os significados... Este material pode ser aproveitado para construir um jogo de cartões e fazer um concurso.

LM		
Ficar sentido	Indica o sentimento de mágoa relativamente a alguém ou alguma coisa.	<i>Fiquei sentido</i> com a Mimi por não me convidar para a sua festa.
Estar na lua	Indica que alguém está distraído.	Aquele aluno <i>está</i> sempre <i>na lua</i> .
Tirar as palavras da boca	Significa que alguém disse o que nós queríamos dizer.	É mesmo isso! <i>Tiraste-me as palavras da boca!</i>
Não mexer uma palha	Estar inativo, não fazer nada.	Não gosto de trabalhar com a Maria porque ela <i>não mexe uma palha</i> .

LE		
Estar en el quinto pino	Indica un lugar lejano	Me gusta ir a visitar a Juanita, pero su casa <i>está en el quinto pino</i> .
No ver tres en un burro	Indica que uno no ve muy bien	Tengo que cambiar las gafas porque ya <i>no veo tres en un burro</i> .
Ser un bocazas	Se refiere a alguien que no es capaz de guardar un secreto	Mi hermano <i>es un bocazas</i> ; contó a mi madre lo que yo le iba a regalar por su cumple.
Tener pocas luces	Indica que uno no es muy listo	Dicen que Merche <i>tiene pocas luces</i> , pero aprobó con la mejor nota de la clase.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho, pretendemos fazer uma reflexão sobre o estudo do léxico em LM e em LE, após a constatação da necessidade de investir neste âmbito de uma forma mais explícita.

Sabemos que os falantes competentes de LM ou de LE fazem um percurso de aprendizagem que contempla o estudo do léxico em várias vertentes, isto é, abarcando o vocabulário específico de cada tema de estudo, conjuntamente com os diferentes processos de formação de palavras e a existência de expressões idiomáticas, expressões fixas e provérbios que enriquecem o léxico de uma língua e que implicam o conhecimento do conteúdo cultural que lhes subjaz.

Ser competente linguisticamente significa, portanto, dominar todos estes aspetos. Logo, o professor de LM e/ou LE deverá estar consciente da necessidade de moldar as suas aulas de forma a conseguir lograr este objetivo.

Assim, será importante conceber momentos e atividades específicos para o ensino do léxico que promovam o seu alargamento efetivo. O professor deve ainda estar ciente e preparado para a necessidade de persistência que este processo implica.

Com o nosso trabalho e a aplicação de algumas atividades desse género, também nos demos conta que se impõe, como requisito para o sucesso, o conhecimento do público-alvo dessas atividades, de modo a que o seu desenho lhe seja adequado e possa, assim, ser profícuo.

É também de suma importância fazer entender a todos os atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem o protagonismo do léxico no ato comunicativo, não permitindo que ele caia num plano subalterno ao do funcionamento da língua, já que léxico e gramática formam um todo e caminham indissociavelmente.

Já na parte final do nosso trabalho, deixámos algumas sugestões que, antes de aplicadas, podem e devem ser adaptadas à circunstância e ao momento real do uso. Podem inclusivamente servir como exercício de início de aula, como elemento de redinamização ou até como forma de aproveitar os minutos finais que rematam uma aula. O importante será que, deste exercício, resulte um acréscimo do capital lexical e que este se reflita na capacidade de leitura, na oralidade e na escrita dos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Clara, SOUSA, Catarina, *Gramática da Língua Portuguesa - Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Areal Editores, Porto, 2009.
- BARTRA, Anna, *La enseñanza del léxico*, in MIGUEL, Elena de (org.), *Panorama de la Lexicología*, Ariel, Barcelona, 2009.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?*, marcoELE, número 8, Madrid, 2009.
- BUITRAGO, Alberto, *Diccionario de dichos y frases hechas*, 7ª ed., Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2002.
- CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães, *Língua Falada e Língua Escrita: Uma Proposta Didática Para as Aulas de Língua Portuguesa*, s/d. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as aulas_de_lingua_portuguesa.pdf, consultado em 20 de junho de 2013.
- COELHO, Maria da Conceição (coord.), *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2002.
- COSTA, J. Almeida, MELO, A. Sampaio, *Dicionário de Português*, 4ª ed., Porto Editora, Porto, s/d.
- CUNHA, Aline Luiza da, *Expressões Idiomáticas na Sala de Aula de Língua Materna: O Tratamento Dessas Unidades Lexicais no Livro Didático*, in *Estudos lexicais em diferentes perspectivas* [recurso electrónico] / organizado por Ieda Maria Alves (et al.) São Paulo: FFLCH/USP, 2010. Disponível em <http://www.usp.br/gmhp/publ/VCOLOQUIO.pdf>, consultado em 20 de junho de 2013.
- CUNHA, C., CINTRA, L., *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, 1ª ed., Sá da Costa, Lisboa, 1985.
- DANTE, Ana, *¡Es Pan Comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Editorial Edinumen, Madrid, 2003.
- DUARTE, Inês (et al.), *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*, 1ª ed., Ed. Ministério da Educação, DGIDC, Lisboa, 2011.

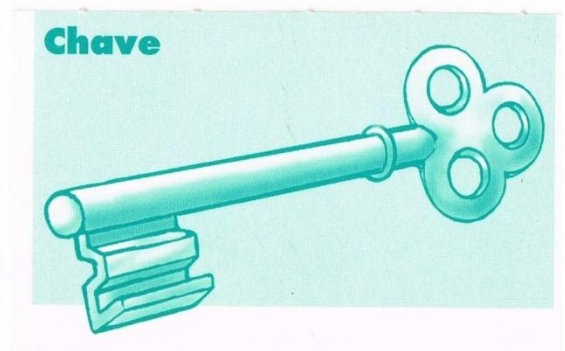
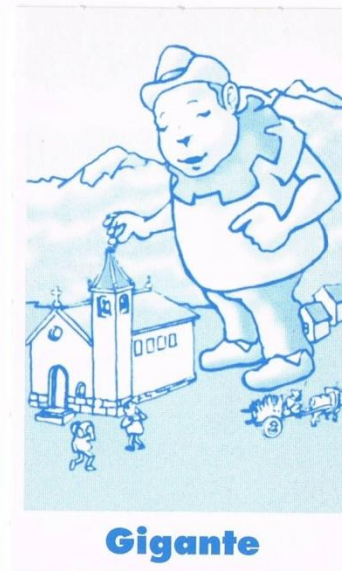
- EDUCAÇÃO, Ministério da, *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa*, DGDIC, Lisboa, 2009. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/55539875/Dicionario-Terminologico-da-Lingua-Portuguesa>, consultado em setembro de 2013.
- EDUCAÇÃO, Ministério da, *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume II*, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 2000.
- EDUCAÇÃO, Ministério da, Inspeção-Geral da Educação, *Relatório de Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, 2007. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20Ag%20ClaraResende%20R.pdf>, consultado em dezembro de 2009.
- ESTAIRE, Sheila, *Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo*, in ZANÓN, Javier Gómez (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Ediciones Edinumen, Madrid, 1999.
- EUROPA, Conselho da, *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, ASA, Lisboa, 2001.
- FARIA, Isabel Hub (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, Lisboa, 1996.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.), *Tareas y Proyectos en Clase*, Editorial Edinumen, Madrid, 2001.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 10º Ano. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2001.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol. Nível de Continuação 11º Ano. Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2002.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol. Nível de Continuação 10º Ano. Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2002.

- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 11º Ano. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2002.
- FIALHO, Marta Sá, IZCO, Teresa Montes, *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação. 5.º e 6.º anos de escolaridade*, Ministério da Educação, Lisboa, 2008.
- FIALHO, Marta Sá, IZCO, Teresa Montes, *Programa de Espanhol - Nível de Continuação. 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*, Ministério da Educação, Lisboa, 2009.
- FONSECA, Fernanda Irene, *Mathesis 1, vol. 1, A urgência de uma pedagogia da escrita*, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, 1992. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>, consultado em 20 de junho de 2013.
- GALLARDO, Alegría (coord.), *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Ediciones Espasa Libros, Madrid, 2009.
- GALLISSON, R., COSTE, D., *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra, 1983.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Gramática didáctica del español*, 8ª ed., Ediciones SM, Madrid, 2002.
- GONZALEZ, Agnesse Radmann, *Competências Linguísticas e Sua Representação Como Segmentos Canônicos de um Dicionário*, in *Revista Voz das Letras*, Universidade do Contestado, Santa Catarina, Brasil, 2009.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. (et al.), *Gramática de español lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 2000.
- HOUAISS, *Dicionário do Português Atual*, 1ª ed., Círculo de Leitores, Porto, 2011.
- LAHUERTA GALÁN, Javier, PUJOL VILA, Mercè, *La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*, marcoELE, número 8, Madrid, 2009.
- LITTLEWOOD, William, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, trad. Fernando García Clemente, 1ª ed., Ed. Cambridge University Press, 1996.
- MARTÍN MARTÍN, Soledad, *La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE*, marcoELE, número 9, Madrid, 2009.
- MARTÍNEZ, M. Dolores, ORDEIG, Isabel, *Practica tu Español*, SGEL, Madrid, 2007.

- PIEL, Joseph-Maria, *Origens e Estruturação Histórica do Léxico Português (1976) in Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*, IN-CM, Lisboa, 1989.
- VÁRIOS, *Prontuário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, Porto, 2005.
- SANZ JUEZ, Ángeles, *Glosario de Falsos Amigos del Portugués y del Español*, SGEL, Madrid, 2007.
- SARMIENTO, Ramón, *Gramática Progresiva de español para extranjeros*, SGEL, Madrid, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de Linguística Geral*, 4ª ed., trad. José Victor Adragão, Dom Quixote, Lisboa, 1978.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e, *Teoria da Literatura*, 6ª ed. revista, Volume I, Livraria Almedina, Coimbra, 1984.
- VÁRIOS, *Clave, Diccionario de uso del español actual*, Ediciones SM, Madrid, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1



Fábrica de histórias

Num chuvoso dia de Inverno, o Pedro saiu de casa para ir para a escola. Atravessou a floresta a correr e encontrou um lenhador que lhe disse que havia um gigante muito mau a viver na floresta. O Pedro não se acreditou e pensou que o lenhador estava a mentir.

Foi então que viu um pássaro que cantava muito baixinho e o Pedro perguntou-lhe:

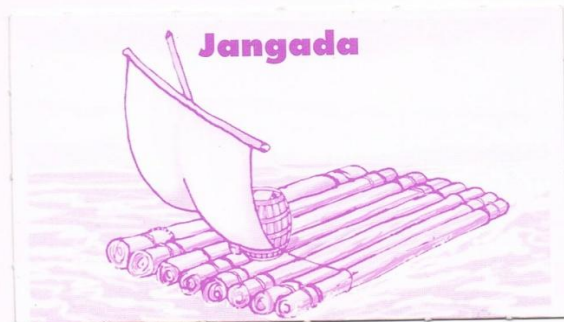
- Porque estás a cantar tão baixinho?
e o pássaro respondeu-lhe que era por causa do tesouro que o lenhador tinha escondido e ele queria encontrar.

O rapaz perguntou ao pássaro se ele tinha a chave para abrir o tesouro e ele disse-lhe que sim. Então o Pedro disse que o ia ajudar a encontrar o tesouro, mas ~~q~~ que o pássaro tinha de lhe dar uma parte.

O pássaro concordou e, meu dito meu feito, foram ao sítio onde se encontrava o tesouro enterrado e o Pedro escavou e abriu o tesouro.

Ficaram os dois muito felizes e o pássaro voltou a cantar alto como antigamente.

ANEXO 2



Uma doença esquisita

Era o ano de 1900 e a família Torres decidia fazer uma viagem de barco à América.

Ao fim de três dias, quando já iam no alto mar, o filho mais novo adoeceu. A família ficou muito preocupada. Afinal, era uma doença muito esquisita, pois ele estava cheio de pintas vermelhas e verdes. A mãe até ficou com os olhos em bico.

Os dias passavam e o filho não melhorava, até que um marinheiro que falava pelos cotovelos disse que numa ilha ali perto havia um peixe ~~que falava pelos cotovelos~~ que tinha sempre solução para todos os problemas.

Então, nessa noite, os pais, o ~~menor~~ filho e o marinheiro foram à ilha num barco. Quando lá chegaram, encontraram o peixe que lhes disse:

- Já sei porque vieram ter comigo. O vosso filho foi envenenado e por isso está assim tão doente. O meu livro mágico vou consultar para a poção mágica encontrar.

O filho bebeu a poção mágica e, repentinamente, ficou melhor.

Agradeceram ao peixe e foram embora. Quando chegaram à praia, o pai disse aflito:

- O barco foi levado pelo mar! E agora?

O marinheiro que era muito esperto, respondeu:

- Vamos fazer uma jangada.

E foi assim que conseguiram regressar ao barco e seguiram viagem.

fim

ANEXO 3

**Numa bela tarde de
Verão...**



**Numa ilha perdida
no oceano...**



Gênio bom



O amor

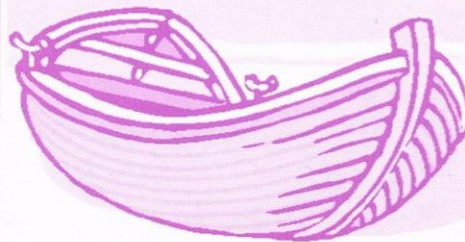


Um rapazinho



Pirata

Barco



Numa bela tarde de Verão

Numa bela tarde de Verão, o Francisco, um simpático rapazinho, decidiu ir à praia, porque o que mais gostava de fazer era dar uns belos mergulhos e apreciar as miúdas que andavam em biquíni.

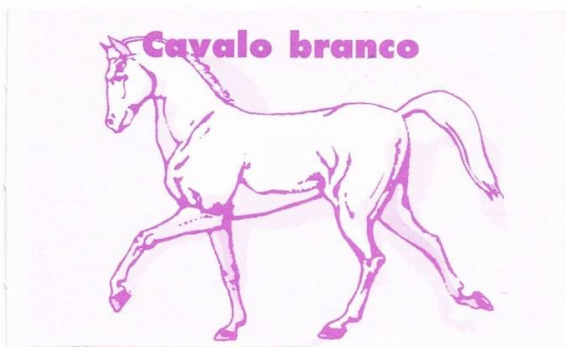
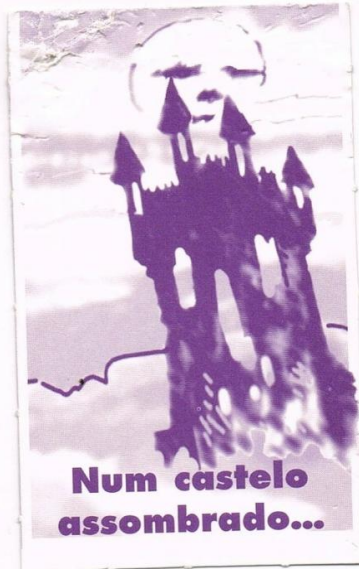
Nesse dia resolveu deitar-se na toalha para ficar bronzado e adormeceu ao sol. Entretanto começou a sonhar. Sonhou que foi levado para uma ilha por uma guivota. A ilha era um paraíso, mas também era deserta e o Francisco ficou muito triste e solitário.

Foi então que lhe apareceu um génio bom que disse que lhe concedia três desejos se ele conseguisse vencer o pirata Zarolho. O Francisco que era cinturão negro de Karaté achou que isso era canja e disse que aceitava e pediu os desejos.

O primeiro era que aparecesse na ilha uma menina como no filme Lagoa Azul, o segundo era que eles se apaixonassem e o terceiro era ter um barco para poder sair da ilha.

E assim aconteceu, o Francisco venceu o Zarolho com uma perna às costas e no dia seguinte chegou à ilha um barco com a miúda mais gira que ele já tinha visto. O amor atingiu-os e quando se iam a beijar o Francisco acordou com um valente escaldão.

ANEXO 4



Numa noite escura e fria a princesa Maria que vivia num castelo assombrado sentiu que algo de estranho se passava.

No castelo todas as noites se ouvia muitos ruídos e vozes de fantasmas, mas naquela noite, para além disso também havia um vulto que acaudilava e apertavam mesmo sem fazer corres-tes de ar.

A princesa estava cheia de medo e como estava sozinha porque o seu marido príncipe tinha ido para uma caçada, decidiu esconder-se na torre mais alta do castelo.

Repentinamente ouviu-se um barulho de uma massa rodando e as gargalhadas de uma bruxa.

A princesa encolheu-se toda cheia de medo e a bruxa entrou pela torre adentro.

A bruxa queria que a princesa lhe desse a taça de esmeraldas que era um objecto muito precioso que o rei lhe tinha dado no seu casamento para fazer uma poção mágica e enfeitiçar o príncipe.

A princesa começou a chorar muito o que fez aparecer a sua péda maldinha.

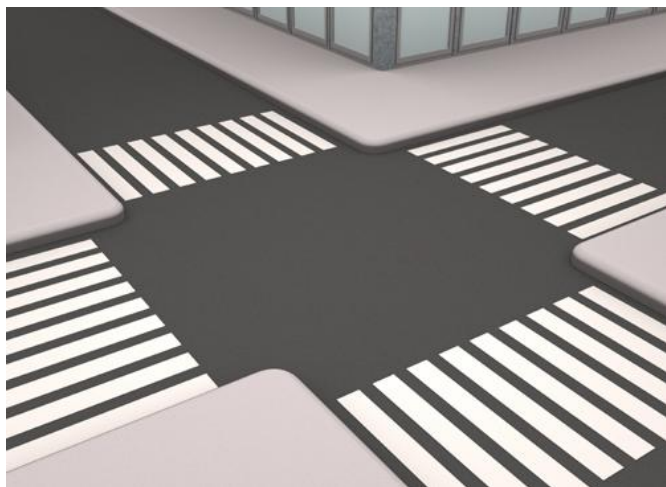
Quando a bruxa viu a péda, fugiu e a princesa contou tudo à péda.

Então a péda pegou na varinha e transformou os fantasmas do castelo num belo cavalo branco que fugiu daquele lugar.

A partir daí o castelo ficou tranquilo e a princesa já não tinha medo porque a bruxa também nunca mais apareceu.

Finalmente o príncipe voltou da caçada e viveram felizes para sempre.

ANEXO 5



Cruce



Farola



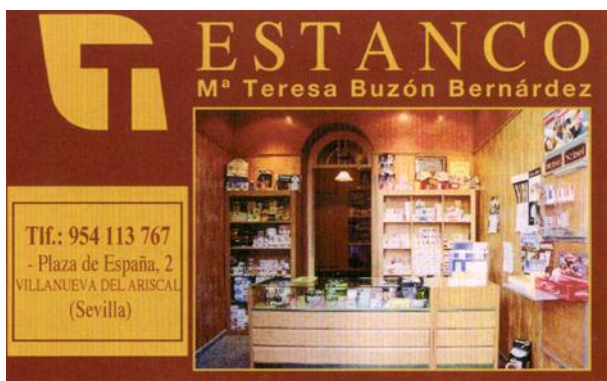
Taller



Parada de Autobuses



Aparcamiento





Paso de Cebra



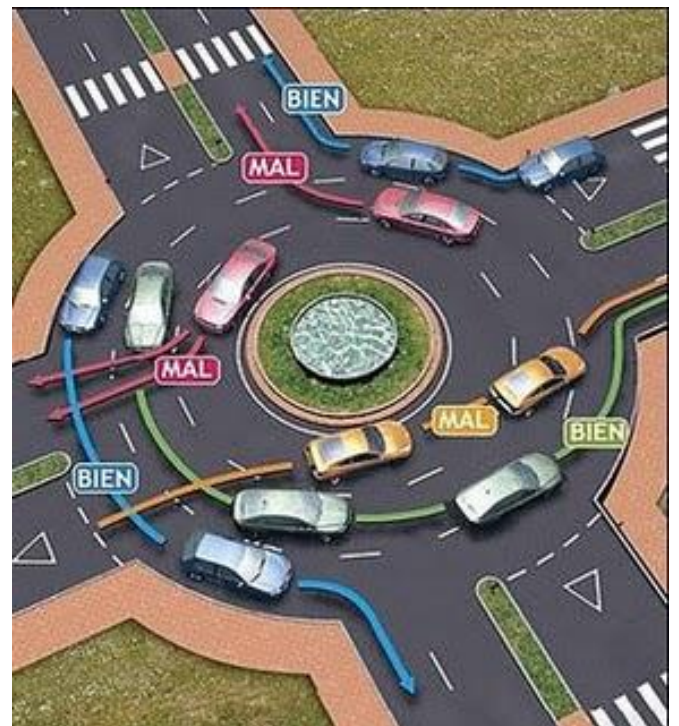
Cajero Automático



Acera



Peatón



Glorieta

ANEXO 6

Mis vacaciones en Santiago

Yo ya conozco Santiago de Compostela, pero quiero conocer mejor y visitar de nuevo la catedral.

Santiago pertenece a la comunidad de Galicia y es la capital, su símbolo es una ~~concha~~ concha.

Es una ciudad religiosa y tiene muchos peregrinos que visitan la catedral todos los días del año.

Durante mi semana de vacaciones yo visitaré otras iglesias, el Mercado de Abastos y el Museo de Historia Natural.

Probaré los platos típicos como: el pulpo a la gallega, las vieiras gratinadas, pimientos padrón y tapas.

Si voy a Santiago, compraré recuerdos para la familia.

Viage a Salamanca

Me gusta viajar a Salamanca y por eso el próximo verano iré a Salamanca. Salamanca es una ciudad universitaria muy antigua que está en la comunidad autónoma de Castilla y León. Su capital es Valladolid.

En mis vacaciones me instalaré en el Hotel regio que me parece muy agradable y no es muy lejos de lo centro de la ciudad.

No sé qué comeré, pero quiero experimentar los dulces típicos, * los "chocoliz", la chanafana salmantina, el cochinillo y los pinchos.

También visitaré los monumentos más importantes como la catedral, la casa de las ledras y los museos casa lys. Si voy a Salamanca, visitaré la universidad.

En mis vacaciones de verano viajaré para Salamanca.
Si voy a Salamanca me divierto.

Pasaré una semana en un hostel llamado ~~El~~ Escala Luna. Visitaré muchos monumentos por ejemplo: la universidad, la Plaza Mayor y las catedrales. También iré al cine Van Dick para ver una película.

Yo ~~no~~ ^{le} gusta mucho de comer carne pero probaré lo plato ~~tipico~~ ^{tipico} de Salamanca: charfaina salmantina.

Salamanca está ubicada en la comunidad de Castilla y León y la capital es Valladolid.

En el mar de Ibiza

Las próximas vacaciones de verano serán en Ibiza con mis hermanos y mis primo y iremos para un hotel cerca de la playa.

Ibiza es una isla de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y la capital es Palma de Mallorca que también es una isla.

Yo tengo miedo de andar de avión, pero si voy a Ibiza, andaré.

En Ibiza hay muchas playas y discotecas, por eso iremos a la playa de día y a las discotecas por la noche; será muy divertido.

Probablemente vamos a comer hamburguesas con patatas frites pero también probaremos lo típico a la ibicenca porque es un plato típico.

Yo creo que serán unas vacaciones inolvidables.

Vacaciones en Salamanca

Salamanca es una ciudad de la comunidad autónoma de Castilla y León y su capital es ~~Valladolid~~ Valladolid.

La ciudad de Salamanca es conocida por la universidad y yo la visitaré.

Si voy a Salamanca también visitaré ^{la} Plaza Mayor y los museos.

Yo me quedare en un hotel a lo lado de la Plaza Mayor y comeré en el restaurante Picoj de la Plaza.

En esta ciudad podré pasar ~~un~~ ^{un} ~~mucho~~ ^{mucho} tiempo.

--	--	--

El próximo año iré a Ibiza. Me encanta el calor, la alegría y las fiestas llenas de gente guapa.

Ibiza es una isla situada en Mediterráneo y pertenece a la Comunidad Autónoma de Islas Baleares. Es una isla pequeña, pero llena de hoteles y discotecas muy conocidas.

Me instalaré en el hotel Santa Eulària que está muy cerca de la playa.

Si puedo, voy al mejor restaurante de la isla para comer un buen pescado, como el guisat de peix, el peix sec y brouda de ratjada, que son los platos más típicos de Ibiza. Como me encantan los dulces, creo que comeré muchos orellers, que son unos dulces con forma similar al contorno de una oreja.

Ibiza es muy conocida por su animación nocturna, por eso no podré dejar de disfrutar de las fiestas diurnas, principalmente las del bar Pacha o del Eden.

Por las mañanas iré a la playa, pero por las tardes visitaré los monumentos más conocidos como la Catedral de Ibiza, la necrópolis del Puig des Molins y las murallas de "Punt d'Alfà" .

Ibiza es uno de mis viajes de ensueño y si mis padres me dejan voy todos los veranos para esta isla de playa y fiesta.